Niños y maestros

por el camino de la alfabetización

Ana María Borzone de Manrique
Celia Renata Rosemberg
Beatriz Diuk
Adriana Silvestri
Dolores Plana

Programa Infancia y Desarrollo
Red de Apoyo Escolar
Equipo de Trabajo e Investigación Social
Ministerio de Educación, Ciencia
y Tecnología de la Nación

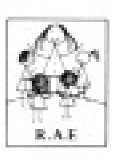
Niños y maestros por el camino de la alfabetización

Autoría y elaboración del material

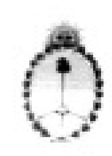
DIRECTORA:
Dra. Ana María Borzone de Manrique

CODIRECTORA:
Dra. Celia Renata Rosemberg

ESPECIALISTAS:
Dra. Beatriz Diuk
Dra. Adriana Silvestri
Colaboradora: Dolores Plana





Rosemberg, Celia

Niños y maestros por el camino de la alfabetización / Celia Rosemberg
y Ana María Borzone de Manrique. – 1° ed. – Buenos Aires: Red de Apoyo
Escolar, 2004.
216 p.: 28x21 cm.

ISBN 987-98481-3-6

1. Formación Docente. I. Borzone de Manrique, Ana María. II. Título.
CDD 371.1

Este libro se elaboró en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Etis

Financiamiento de la edición
Programa Infancia y Desarrollo
(Fundación Arcor y Fundación Antorchas)

Editor responsable
Red de Apoyo Escolar

Diagramación
Andrea Di Cione

Producción editorial
Tres Almenas
3almenas@arnet.com.ar
www.tresalmenas.com.ar

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

ISBN: 987-98481-3-6

Índice

Presentación
Módulo 1. Niños y niñas: todos iguales y diferentes
Los niños y las niñas: los caminos de su desarrollo
Saber y comprender: los caminos de la cognición
Hablar y escuchar: los caminos del lenguaje
El encuentro de los niños y las niñas con la escuela
Puentes entre el hogar y la escuela
Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Módulo 2. Enseñar y aprender con otros
Aprender en las actividades compartidas
Para ir *más allá* en el aprendizaje
¿Cómo colaborar?
Conversar: una forma de aprender
Todos aprenden: diferentes conocimientos y diferentes caminos
Acercar la escuela a los niños
La colaboración en el aula
Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Módulo 3. El camino de la alfabetización
Mucho más que aprender a leer y escribir
Aprender a hacer cosas con el lenguaje
De los primeros usos del lenguaje a los textos más elaborados
Aprender a leer y escribir
¿Qué sabe hacer un lector-escritor experto?
¿Cómo llegan los niños a ser lectores y escritores expertos?
¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a leer y escribir?
De las primeras formas de escritura a la escritura convencional
Leer palabras para leer textos
Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Módulo 4. Hablar y escuchar
PARTICIPAR EN CONVERSACIONES
Conversar en el hogar y en la escuela: aprender sobre el lenguaje y a través del lenguaje
Conversar: una forma de colaborar y de explorar la realidad
Conversar: una forma de enseñar

Conversar: una forma de ampliar el mundo conceptual
Conversar: una forma de construir conocimiento en colaboración
ALGUNAS SITUACIONES PARA HABLAR Y ESCUCHAR
El relato grupal de cuentos
El relato de experiencias personales
Adivinanzas
La entrevista
Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Módulo 5. Descubrir el sistema de escritura
LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y EL INGRESO EN EL MUNDO DE LA ESCRITURA
Usar el lenguaje y reflexionar sobre el lenguaje
La conciencia fonológica y el descubrimiento del principio alfabético
La conciencia fonológica y la escritura de palabras
¿Por qué los niños escriben con errores?
La lectura de palabras y la conciencia fonológica
ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA
¿Cómo promover el desarrollo de la conciencia fonológica?
Juego con rimas
El sonido inicial: "Ésa empieza como mi nombre"
El sonido final: eco, eco
¿Cuántos sonidos tiene esta palabra?
Juntar los sonidos
Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Módulo 6. Nuevas palabras, nuevos mundos
UN MUNDO DE PALABRAS
El mundo es un lugar interesante
Comprender y usar palabras
Palabras y conceptos
Aprender a nombrar
Las palabras de todos los días y las palabras de la ciencia
Una palabra: una sola forma de escribirla
La reflexión sobre el lenguaje
Palabras en lugar de palabras
ALGUNAS SITUACIONES PARA ENSEÑAR NUEVAS PALABRAS
Aprender palabras conversando sobre textos
Para aprender el significado de las palabras
Para aprender la forma escrita de las palabras

Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Módulo 7. Leer y comprender
COMPRENDER TEXTOS
¿Qué es comprender un texto?
Los conocimientos y las estrategias de los niños
No todo está dicho en los textos
¿Cómo se realizan las inferencias?
¿Cuál es el tema del texto?
Para llegar a ser lectores activos
¿CÓMO SE ENSEÑA A COMPRENDER UN TEXTO Y A SER LECTORES ACTIVOS?
Para enseñar a comprender
Acercar los textos a los niños
Las situaciones de lectura: leer con otros y leer solos
Preguntas para niños inteligentes
Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Módulo 8. Pensar y escribir
ESCRIBIR TEXTOS
De las ideas a un texto escrito
Los niños y las niñas escriben textos
Reflexionar para escribir textos
¿CÓMO ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS?
Las situaciones de escritura
Escriben lo que decimos
Escritura compartida
Escritura guiada
Escritura independiente
El taller de escritura: un espacio de colaboración y aprendizaje
Las miniclases sobre aspectos específicos
Para trabajar entre compañeros. Algunas sugerencias

Bibliografía general

Presentación

En este libro se presenta una propuesta de alfabetización intercultural que es el resultado de muchos años de investigación y trabajo de campo. Se trata de una tarea realizada por un grupo de investigadores en colaboración con docentes, directores y miembros de organizaciones sociales, quienes compartieron el compromiso de buscar respuestas a las dificultades para aprender a leer y escribir que tienen los niños de nuestro país, especialmente aquellos que crecen en condiciones de pobreza. La propuesta de alfabetización se distingue, entonces porque no ha sido generada desde un escritorio; no es tampoco una síntesis de prácticas cotidianas de maestros, sino que es el resultado de una verdadera interrelación entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la práctica social.*

En el desarrollo del libro se combina la explicación de los conceptos más importantes para comprender el proceso de alfabetización desde una perspectiva sociocultural y cognitiva con las situaciones y actividades que proponemos para facilitar *el camino* que conlleva este proceso. En el texto todos los conceptos y las situaciones presentados son puestos en *acción*, ilustrados con ejemplos que los vuelven vívidos, ejemplos de niños de distintos contextos socioculturales y de situaciones de aula registradas en el marco de la implementación de la propuesta en la RAE.

Este material fue elaborado a pedido del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación en el marco de un convenio entre el Etis** y el Ministerio con el objeto de ser usado en programas de capacitación de maestros en distintas regiones del país.

La presente edición estuvo a cargo de la RAE, con el apoyo financiero del Programa Infancia y Desarrollo, de las Fundaciones Arcor y Antorchas. Con esta edición se busca garantizar el sostenimiento de la propuesta de alfabetización; esto es, se intenta asegurar que los niños que en los próximos años se acerquen a los centros de apoyo escolar de la RAE y de otras organizaciones comunitarias destinadas a la educación de la infancia puedan contar con maestros preparados para facilitar y promover sus aprendizajes.

La propuesta de alfabetización intercultural

La propuesta de alfabetización intercultural parte de la consideración de tres dimensiones de conocimientos. La primera de ellas es **el conocimiento del mundo social**

de los niños. Cada cultura, a través de su dialecto, conocimientos y formas de relacionarse y aprender, impregna con sus características propias el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños, el proceso de alfabetización, su vida en la escuela y la relación que mantienen la escuela y la comunidad. El reconocimiento de la diversidad sociocultural lleva a que la propuesta incorpore en su núcleo una trama educativa entre las organizaciones sociales, la escuela y la comunidad. Los padres y la comunidad no son un contexto externo al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que son participantes activos en este proceso.

La segunda dimensión se refiere al **proceso de enseñanza y aprendizaje**. El desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este contexto tiene incidencia en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. Desde esta perspectiva, el maestro juega un papel fundamental puesto que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños.

La tercera dimensión incluye los conocimientos referidos al **proceso de alfabetización**. En sentido amplio, este proceso hace referencia a las habilidades en el uso del lenguaje oral y del lenguaje escrito y a las habilidades cognitivas necesarias para el ingreso en el mundo del conocimiento. El aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en la adquisición simultánea de diversos conocimientos y estrategias que permiten el dominio progresivo de la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito. Ese aprendizaje se facilita cuando los niños interactúan simultáneamente con la diversidad de discursos, de unidades (letra, sonido, palabra, texto) y recursos del lenguaje escrito en una variedad de situaciones comunicativas.

Estas tres dimensiones de conocimiento fundamentan una serie de acciones con el lenguaje oral y escrito que constituyen el núcleo de la propuesta.

La implementación de la propuesta de alfabetización intercultural

La propuesta de alfabetización se implementa mediante el desarrollo de acciones convergentes y articuladas:

- un proceso de capacitación a docentes que se apoya en una serie de módulos,
- el uso de materiales de enseñanza especialmente diseñados para facilitar y sistematizar las acciones de alfabetización en el aula,
- el uso de libros de lectura y de actividades de aprendizaje especialmente elaborados para los niños.

1. Módulos de capacitación para los maestros

La capacitación de los maestros en la propuesta de alfabetización se apoyará en una serie de ocho módulos en los que se presentan los fundamentos de la propuesta y las acciones con el lenguaje oral y escrito. En los módulos, cada concepto se ejemplifica con registros de situaciones reales donde las voces y actividades de niños y maestros muestran cómo llevar a la práctica las acciones planteadas. Asimismo, cada módulo incluye un apartado con sugerencias para reflexionar y para diseñar y llevar adelante acciones en conjunto con otros maestros.***

En el primer módulo, "Niños y niñas. Todos iguales y diferentes", se describe y explica el desarrollo lingüístico y cognitivo desde una perspectiva que considera la diversidad cultural. El módulo 2, "Enseñar y aprender con otros", presenta la concepción de enseñanza y de aprendizaje y explicita cuál es el papel del maestro en el marco de la propuesta. En el módulo 3, "El camino de la alfabetización", se desarrollan los conceptos centrales que describen los aprendizajes que tienen que alcanzar los niños para llegar a ser miembros alfabetizados de la comunidad. Las situaciones de enseñanza destinadas a promover el desarrollo del lenguaje oral se explican y ejemplifican en el módulo 4, "Hablar y escuchar". En los cuatro módulos restantes se presentan los conceptos y las situaciones de enseñanza referidos al lenguaje escrito: "Descubrir el sistema de escritura" (módulo 5), "Nuevas palabras, nuevos mundos" (módulo 6), "Leer y comprender" (módulo 7) y "Pensar y escribir" (módulo 8).

2. Materiales para apoyar el trabajo cotidiano de los maestros

Las guías de trabajo

A partir de los fundamentos y las situaciones generales se han elaborado guías de trabajo que tienen por objeto facilitar la tarea de los maestros y lograr mejor aprendizaje y nivel de alfabetización en los niños. Incluyen situaciones concretas de aula diseñadas para que trabajen los maestros con los niños. Estas guías pueden ser adaptadas por cada maestro a las características de su grupo y utilizadas como ejemplo para la planificación de otras situaciones de trabajo en el aula.

Libro de lectura intercultural

La mayor parte de los libros de lectura reflejan sólo la cotidianeidad de un niño de clase media de zona urbana. Como punto de partida para aprender a leer y escribir, estos libros plantean dos dificultades: por un lado, un mundo de referencia desconocido para niños de otros entornos y por otro, un dialecto no familiar. Es por ello que en este proyecto se emplean libros de lectura interculturales y multidialectales especialmente elaborados para cada una de las regiones del país en las que se implemente el proyecto. Estos libros han sido producidos a partir de observaciones de la vida cotidiana y del habla de los niños y, en este sentido, son propiamente etnográficos. Recuperan la mirada de los niños como actores en esa realidad, sus intereses e interacciones en relación con los objetos, las personas y los problemas de su comunidad. Reflejan la cultura de los niños, su perspectiva de la vida pero, a su vez, los introducen en otras formas culturales. De ahí que se trate de libros interculturales. Asimismo, son multidialectales, ya que mientras que el narrador emplea el dialecto estándar, en las transcripciones de los diálogos de los personajes aparecen el o los dialectos que se hablan en la región.

Libro de actividades

Los libros de actividades acompañan el libro de lectura. Tienen por objeto facilitar la tarea de los maestros proporcionándoles situaciones adicionales de lectura y escritura de palabras y textos que los niños pueden realizar en forma individual o con compañeros.

---

* La propuesta de alfabetización fue elaborada por un equipo de investigación del CONICET con sede en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, coordinado por la Dra. Ana María Borzone e integrado por la Dra. Celia Rosemberg y la Dra. Beatriz Diuk, y está siendo implementada en la Red de Apoyo Escolar (RAE), organización civil sin fines de lucro que nuclea centros de educación complementaria en el conurbano de Buenos Aires. Para ello ha recibido el apoyo de las fundaciones Antorchas, Navarro Viola, Bunge y Born y Arcor.

** El Etis (Equipo de Trabajo e Investigación Social) es una asociación civil dedicada al diseño y la ejecución de programas socioeducativos que contribuyan a reducir la pobreza mediante el fortalecimiento de la articulación en red de organizaciones comunitarias (www.etis.org.ar).

*** Las situaciones de intercambio en el aula que se presentan en los módulos y en el texto son ejemplos que registran la implementación de la propuesta de alfabetización en los centros de la Red de Apoyo Escolar. Las situaciones de intercambio que se presentan en los hogares de los niños collas fueron registradas en una investigación realizada en comunidades de Salta y Jujuy en el marco del programa Yachay de la Fundación OCLADE.

módulo 1

Niños y niñas: todos iguales y diferentes

Los niños y las niñas: los caminos de su desarrollo

Todos los niños y las niñas crecen y aprenden en un entorno en el que los adultos y otros niños, los objetos, las actividades, los saberes y la lengua hablada por los miembros del grupos social trazan los caminos de su desarrollo. Todos ellos, si bien son diferentes, conducen a la adquisición de numerosos conocimientos y al aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación.

Ernestina, Camila y Tomás ilustran la diversidad de caminos, de situaciones de vida mediante los cuales los niños crecen y se desarrollan.

Ernestina es una niña colla que asiste a primer año de la Educación General Básica de una escuela plurigrado de Pueblo Viejo (Salta). Vive en la casa de sus padrinos con Antolín, el hijo de éstos, y al lado de otros parientes que tienen tres niños pequeños: Luis (5 años), Mirta (4 años) y Marito (3) años. Ernestina realiza muchos trabajos; entre otros, cerrar el gallinero todas las noches.[1]

Ernestina habla con su perro Chiladito, que la acompaña hasta el gallinero.

Ernestina: Anoche el Antolín me ha ido a decir: "¿Has dejau cerrau las gallinas?". Anoche cuando me ha dicho he cerrau. Ahora yo vua ir a ver si está abierto, yo voy llevando la piola.

Ernestina entra en el gallinero; en la mano lleva una soga, una piola, con la que cerrará la puerta.

Como hace habitualmente, Marito va de visita a la casa de Ernestina y sus padrinos. Marito entra en el gallinero.

Marito: Permisito po, permisito po.

Ernestina: El candau che, yo estoy por poner el candau a éste; voy a poner el can-

dau otra vez. Che, Mario, vos salís, ¿no? Veamos si no tienen huevos. Andá, che, ¡caramba Chiladito! (*Al perro*.) No, no tienen ni un huevo las gallinas.
Ernestina sale del gallinero seguida por Marito y se acerca a la casa donde está su madrina Verónica.
Ernestina: ¿Quién te ha gritao allá abajo? Mario, ¡salí de ahí! ¡No! No dentres por ahí, Mario, ¡andá por ahí para tu casa! Alguien te ha gritao. ¿Quién gritará?
Madrina: ¿Dónde?
Ernestina parece no querer recibir la visita de Marito.
Ernestina: De allí abajito se oye gritar: "Vengan a traer la leña".
Madrina: ¿Quién está gritando?
Ernestina: Un gente, ¡uuuaaa!, está gritando. Yo he ido a ver y no había nada.
Madrina: ¿Quién será, no?
Ernestina: ¿Quién será no? Quién sabe el condenau está llamándote. Aaaeee condenau, Marito, ¡te anda buscando!

Camila tiene 7 años y está en segundo año de la Educación General Básica en una escuela de doble turno. Vive en Buenos Aires con sus padres y su hermano Diego (3 años). Cuando vuelve de la escuela hace las tareas escolares con la ayuda de su mamá, mira televisión, juega con su hermano, y la llevan al médico y al dentista siempre que lo necesita. La siguiente situación tuvo lugar en la sala de espera de la dentista.
Camila jugaba al ahorcado con otros niños más grandes en un pizarrón que ocupaba la parte inferior de una pared de la sala de espera, mientras su mamá miraba una revista y hablaba con Diego.
Mamá: Mirá, Diego, un ratón. ¿Qué hace? (*Señalando un dibujo*.)
Diego: Se cayó en la pileta.
Mamá: Sí, y ahora…
Diego: Está todo mojado, está saliendo. ¡Mirá, Camila!
Camila ha comenzado a completar la palabra *ventilador* pensada por uno de los niños.
Camila: "Ven", ¿será *vencedor*? Poné una *c* y una *d*.
Juan: La *d* sí, la *c* no. Te dibujo una pierna del hombrecito. Te estoy por ahorcar. Ja, ja.
Diego se acerca a Camila e interrumpe el juego.
Diego: Mirá, Cami. (*Le muestra la revista*.)

Camila: Salí, andá con mamá, No me molestes. La dentista te va a sacar todos los dientes.
Diego: ¡Noooo!
Diego vuelve con su mamá y la dentista los llama.
Dentista: Hola, Diego, vení, sentate.
Diego se sienta y cierra la boca con fuerza.
Dentista: Vamos, abrí la boca que quiero ver esos dientes.
Diego: (*Responde sin abrir la boca*.) No están, los dejé en mi casa.
La dentista, Camila y su mamá comenzaron a reírse.

Tomás tiene 7 años. Asiste por la mañana a la escuela (primer año de la Educación General Básica) y por la tarde va a un centro de apoyo escolar comunitario que hay en su barrio donde lo ayudan a hacer la tarea. Vive en una casa humilde y muy pequeña con su papá, su abuela y sus hermanitos. Cuando vuelve del centro de apoyo, juega en las calles de su barrio y en una canchita con otros niños.
Una tarde Tomás decidió ir a vender por el barrio junto con sus amigas, las mellizas Ana y Agus, porque querían tener plata para ir al zoológico. El papá de las mellizas, que vendía mercadería a quioscos, les dio cortaúñas para vender.
Papá: Acá en las bolsas hay cortaúñas.
Tomás: ¿A cuánto están?
Papá: A un peso cada uno lo tenés que vender.
Tomás: Entonces, si vendemos siete tenemo… ¡Uf! ¡Un montón! Tenemo siete peso.
Agus: ¡No! Queda la mitad nomás. Hay que pagar el cortaúñas.
Tomás se acerca a una señora que está sentada tomando mate en la puerta de su casa.
Tomás: Doña, ¿no quiere comprar un cortaúñas a un peso cada uno?
Ana: Un peso, nomá.
Señora: Bueno, si andan, te compro.
Tomás: Yo llevo las monedas.
Agus: A mí la paraguaya me compró.
Tomás: Tengo hambre, vamo a lo de la abuela.
La abuela les sirve mate y tortas fritas y pregunta por los hermanitos de las mellizas.
Abuela: ¿Y el Monchito?
Ana: Con la Pupo y la Negra fueron a comprar pan.
Tomás: ¿Cómo era el del fantasma en el árbol? Contá, contá.

Abuela: Cuando yo vivía en Misiones…

Aunque no es igual ser niño en el campo, en la ciudad o en el suburbio, Tomás, Ernestina y Camila, como todo niño o niña, comparten el gusto por el juego, la curiosidad y el interés por lo nuevo, las bromas, el mundo de las historias. Además, algunos de ellos comparten, por sus condiciones de vida o por su género, otras cosas: Camila y Ernestina, por el hecho de ser mujeres, tienen en común una relación más estrecha con sus hermanos y otros niños pequeños; la pobreza en la que viven Tomás y Ernestina lleva a que para ellos el trabajo sea una obligación o, al menos, una posibilidad. Pero debido a que estos niños pertenecen a culturas diferentes, las cosas que comparten (por ejemplo, el placer por asustar a niños más pequeños) tienen contenidos distintos. Tanto Ernestina como Camila asustan a Marito y a Diego respectivamente, pero recurriendo a contenidos propios de la cultura de cada una de ellas: Ernestina apela al condenado y Camila a un dentista que saca todos los dientes.

> Ernestina, Camila, Tomás, sus hermanos y amigos nos muestran **la diversidad de situaciones de vida y experiencias que conforman los caminos del desarrollo** y que les permiten adquirir las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para comprender su mundo y participar en él como miembros activos de su comunidad.

Las **habilidades lingüísticas** permiten a los niños y a las niñas comunicarse con otros –es decir, hacer uso del lenguaje– para:

- expresar sus sentimientos,
- contar cosas que les pasaron,
- preguntar sobre lo que escuchan, ven y recuerdan.

Las **habilidades cognitivas** permiten a los niños construir conocimiento –esto es, representaciones mentales del mundo físico y social– y usar ese conocimiento para:

- comprender lo que pasa a diario,
- tratar de entender situaciones nuevas,
- reflexionar sobre hechos que ocurrieron,
- establecer relaciones que permitan solucionar problemas.

Cuando los niños y las niñas nacen, no poseen estas habilidades lingüísticas y cognitivas, pero todos tienen la potencialidad de desarrollarlas a partir de la interacción con otras personas que les hablan, juegan con ellos y les muestran las formas de hacer y participar en las situaciones cotidianas.[2]

El desarrollo lingüístico y el cognitivo están mutuamente entrelazados. Ambos se producen en la interacción social, en el contexto de las situaciones de la vida diaria y por medio de las tecnologías y los instrumentos propios de cada cultura.

Como estas situaciones en las que se juega, conversa y se hacen cosas junto con otros pueden ser diferentes de una comunidad a otra, de una familia a otra, los caminos del desarrollo infantil también serán distintos.

> En el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños y las niñas hay:
- aspectos universales a todos los niños y las niñas, que comparten por el hecho de ser personas,
- aspectos más particulares, que son el resultado del medio sociocultural en el que el niño crece.

Saber y comprender: los caminos de la cognición

Los aspectos congnitivos universales del desarrollo –aquellos que todos los niños y las niñas comparten– son los que hacen a la gran capacidad que todos tienen para reconstruir internamente el mundo en el que viven. Pero como su mundo puede ser diferente, también pueden ser distintos los conocimientos que los niños construyen y las habilidades específicas que desarrollan.

> Todos los niños y las niñas de cualquier grupo social y cultura poseen capacidad cognitiva para:

• construir representaciones mentales, conocimientos sobre sus experiencias, las situaciones, los objetos, las personas, las acciones y las relaciones;

Por ejemplo, Camila ha construido distintas representaciones mentales de los objetos (las palabras escritas, el pizarrón), de los papeles que cumplen las personas (su mamá, la dentista) y sobre su propio papel, sobre las acciones (escribir, preguntar, contestar). Como Camila tiene estas representaciones mentales, no necesita que cada vez que va al dentista le digan que esa tabla verde es un pizarrón, que las tizas sirven para escribir

y que se tiene que recostar en el sillón para que le revisen los dientes. Por el contrario, a Diego, que es la primera vez que va al dentista, es necesario decirle que tiene que sentarse en el sillón. En la próxima visita Diego ya sabrá qué hacer, ya habrá construido representaciones mentales sobre los objetos y las personas involucradas en la situación.

• guardar y recuperar la información cuando necesitan usarla con el objeto de comprender lo que sucede y reconocerlo como parte de su experiencia;

Ernestina recuerda el pedido de Antolín de encerrar las gallinas y se hace cargo de esta tarea al día siguiente, asumiéndola como una de sus actividades cotidianas. Del mismo modo, no necesita que le recuerden dónde está el gallinero ni tampoco que precisa una piola y un candado para cerrarlo.

• relacionar las representaciones que ya poseen con las nuevas experiencias, ampliando así sus conocimientos;

Por ejemplo, Tomás, que ha aprendido a realizar operaciones sencillas con números, puede aplicar estos conocimientos o representaciones mentales para calcular el dinero que obtendrán con la venta de los cortaúñas. Sin embargo, como tiene poca experiencia con la venta de objetos casa por casa, no toma en cuenta que para calcular la ganancia que van a obtener debe descontar el costo de los cortaúñas. Las mellizas, en cambio, conocen bien esa información porque su padre mantiene a la familia comprando y vendiendo mercadería y pueden establecer una relación entre estas representaciones previas que poseen y la nueva experiencia de venta que están viviendo.

• operar con sus representaciones mentales o conocimientos y crear, a partir de sus propias intenciones, una nueva situación o un cambio en la que están experimentando.

Ernestina hace uso de representaciones mentales que comparte con Marito (las creencias sobre el condenado) con el objeto de asustarlo y conseguir que éste vuelva a su casa. Produce, de este modo, un cambio en la situación.
Camila también muestra conocimiento sobre lo que puede asustar a un niño más pequeño y sobre lo que éste no sabe por su escasa experiencia. Este saber le permite mentirle a Diego, alterando el conocimiento que ella misma tiene sobre los dentistas: sacan dientes, pero no siempre ni todos, y menos aún en el caso de su hermano, un

niño pequeño que concurría por primera vez al dentista. Diego, a su vez, asustado por la amenaza de Camila, intenta cambiar la situación que cree que se va a producir (que le saquen todos los dientes) mintiendo ("Dejé todos los dientes en mi casa"), pero sin lograr su objetivo porque no conoce suficientemente lo que es posible en el mundo real.

> Como estas **capacidades universales** de todos los niños y las niñas para construir conocimiento se realizan en *sintonía* y en función de las posibilidades y las demandas del medio sociocultural de cada uno, también se adquieren **habilidades y conocimientos particulares**.

Formar parte de un grupo cultural da lugar a un proceso de comunicación implícita de conocimientos. Los padres y los adultos cercanos al niño usan los instrumentos, los juguetes, los libros y otros objetos para transmitirle los papeles que como niño y futuro adulto se espera desempeñe en su comunidad.

Por ejemplo, de los **niños collas** se espera que a temprana edad ya puedan colaborar con el cuidado de los animales, el cultivo y la cosecha, la atención de los hermanos menores y otras tareas que hacen a la vida familiar. En función de este objetivo (formar personas que como miembros del grupo contribuyan a su subsistencia) los adultos promueven en los niños la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades.

El desarrollo cognitivo conlleva el dominio progresivo de habilidades y conocimientos particulares de la actividad y la cultura humanas. De ahí la importancia de las diferencias culturales.[3]

Estos niños han aprendido que viven en un medio donde las fuerzas de la naturaleza deben ser atendidas y respetadas: la tierra es la madre a la que hay que cuidar porque sustenta la vida al ser la fuente de agua, alimentos y resguardo. En estos casos los niños aprenden en las rutinas diarias, adaptándose al mundo adulto y recibiendo enseñanza implícita en la realización de las tareas. Saben que es necesario que todos se ayuden porque en la interdependencia la vida es más fácil y hay mayores posibilidades de sobrevivir en ese medio. De ahí que tengan múltiples relaciones, porque están en contacto con todos los miembros de la comunidad. Han aprendido que las plantas, además de ser alimento, tienen propiedades medicinales; que deben alimentar y cuidar con especial dedicación a los cabritos, burros, chanchos, llamas, gallinas y bueyes, ya que de ellos depende directa e indirectamente tener comida para todos. Han desarrollado también precozmente, en las tareas diarias, habilidades motrices que les permiten usar

cuchillos, palos, picos y otros instrumentos.

Por su parte, **Camila, como muchos niños de clase media urbana**, tiene acceso a mundos lejanos a través de los medios de comunicación: cine, teatro, televisión, computadora. Sin embargo, en el entorno inmediato las relaciones con otras personas pueden estar más restringidas a la familia, a algunos amigos y a los compañeros de la escuela. La alfabetización es una de las metas más importantes que los adultos plantean a los niños, por lo que diseñan situaciones especiales de enseñanza y aprendizaje con objetivos explícitos (lectura de cuentos, armado de rompecabezas y otros juegos didácticos, juegos de letras y palabreros). Los niños son, en muchos casos, el centro de la vida familiar: saben que pueden preguntar, pedir, reclamar y que obtendrán respuesta y satisfacción a sus demandas.

Los niños como Tomás viven cerca de grandes ciudades pero no tienen acceso a la mayoría de los servicios que éstas pueden brindar. Así como Ernestina, estos niños son parte de núcleos familiares y comunitarios amplios en los que los primos, los tíos, los vecinos pueden ocupar un papel importante en su vida diaria. Los adultos cercanos esperan que los niños aprendan a leer y escribir en la escuela, pero a menudo tienen dificultades para ayudarlos en las tareas escolares. En su casa, los niños colaboran en la realización de tareas domésticas, pero el trabajo infantil es menos frecuente que en las zonas rurales. Sin embargo, como hace Tomás, los niños venden o realizan algún otro trabajo a cambio de dinero, en situaciones particulares.

El capital cultural de los niños –esto es, sus conocimientos, sus creencias, sus modos de actuar y de organizarse– dependerá de los valores y las destrezas que constituyan la meta de la madurez en cada comunidad, en cada grupo cultural.

Hablar y escuchar: los caminos del lenguaje

Así como hay aspectos universales y diferentes en el desarrollo cognitivo, también hay aspectos generales y específicos en el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas. Todos los niños desarrollan lenguaje pero no todos hablan la misma lengua ni lo hacen de igual manera, ni para alcanzar los mismos objetivos ni en las mismas situaciones.

> Todos los niños y las niñas tienen un gran potencial para el lenguaje: a los 5 años todos han adquirido los elementos básicos del sistema gramatical de su lengua; es decir, dominan:

- el sistema de sonidos,
- las reglas para formar palabras y combinarlas en oraciones,
- el sistema de significados;
- tienen un vocabulario variado que les permite referirse a los objetos, las personas, las acciones y los eventos que conocen.

> Pero en nuestro país:

- no todos los niños hablan la misma lengua (algunos hablan español, otros guaraní, quechua, wichi);
- no todos los niños que hablan una misma lengua lo hacen de igual forma: pueden usar distintas palabras, organizar los textos de diferente modo, entonar las oraciones y acentuar las palabras de una manera particular: emplean distintos dialectos.

Por ejemplo, Ernestina, Tomás y Camila hablan español pero con formas distintas porque hablan **dialectos diferentes**.

Ernestina cuenta lo que hicieron cuando un zorro se llevó un cordero: "Yo cuando me ha conchabau, yo estuve ahí cuidando mis corderitos chiquitos con sus mamitas y ha saliu el zorro con corderito chiquito alzando todito correr. Mi abuela Felisa estaba cuidando, entonces yo entreverau las ovejas estaban, estaban cuidando las dos tropas ha saliu, yo he corriu para allá y arriba me he quedau sentau divisando tanto correr. El Antolín y su perro de él, juntitos con mi abuela Felisa,

> juntitos los tres, lo han corriu, lo han atajau y lo han salvao. Se ha veniu vuelta, todito correr lo han dejau el corderito".

El relato de Ernestina muestra ciertas características típicas de la forma de hablar de los collas: el uso muy frecuente de pasado perfecto ("he corriu", "han salvao", "han atajau"), la repetición de pronombres ("el Antolín y su perro de él"), las modificaciones de los participios que con frecuencia omiten la *d* y reemplazan la *o* por la *u*.

> Tomás relata la vez que se cayó en la zanja que hay entre la autopista y el barrio en el que vive: "Cuando yo estaba ahí, estaba lloviendo, le tiraba barro a la zanja, había un poni tirado y estaba muerto. Así cuando me tiré, me enganchó con eso, me tranqué con la boca, me garró de lo pie. Entonces grité, vino el Raúl y le empujó con un palo y yo salí".

En el relato de Tomás se observa el uso de *le* por *lo* (en "le empujó"), la pérdida de la *s* final (en "lo pie") y la utilización de artículo acompañando un nombre propio ("el Raúl"). El habla de Camila, tal como se refleja en el relato del comienzo de una novela que está leyendo, muestra en cambio la forma típica de la prosa escrita, caracterizada por la subordinación de las frases, el uso de conectivos (pero, porque, entonces, así que) y el empleo de discurso referido.

> "Mini, la protagonista del cuento que estoy leyendo, tiene la piel muy blanca como muchas pelirrojas. Moritz, el hermano mayor, quiere ir de vacaciones a la playa, pero los papás de Mini no quieren porque Mini se puede quemar mucho la piel. Entonces Mini dice: 'Basta, nos vamos a la playa'. Acepta para que Moritz se deje de molestar. Moritz quiere ir a Grecia. Los papás de Mini quieren ir a América. Porque, me había olvidado de contar, Mini vive en España. A ella le da igual a dónde ir. Los papás se pelean con Moritz porque cada uno quiere ir a un lugar. Así que Mini agarra un mapa y dice: 'Al lugar que yo abra vamos a ir, si es que tiene playa'. Abre en Italia. Así que van a conseguir una casa ahí para poder ir."

Todas estas formas que usan Tomás, Ernestina y Camila al hablar pertenecen a una misma lengua; a pesar de sus diferencias, son todos dialectos de esa lengua.

> **La lengua es una abstracción**: nadie habla el español; **todos los hablantes de**

español hablan variedades, dialectos, que son igualmente eficaces para la comunicación porque su sistema lingüístico es igualmente complejo y desarrollado. Pero siempre hay una forma, un dialecto, que por razones no lingüísticas sino políticas y económicas, adquiere predominancia y es el que se lleva a la escritura y se usa en los medios de comunicación: **el dialecto estándar**.

Los niños que hablan un dialecto diferente del estándar tienen iguales capacidades lingüísticas y cognitivas que sus pares de otras culturas. Las diferencias dialectales no son causa de fracaso escolar siempre que el dialecto del niño sea aceptado y valorado. Si el dialecto es desvalorizado, el niño puede tener miedo de hablar y de participar y, por lo tanto, también dificultades para aprender.

> Al mismo tiempo que los niños adquieren el sistema –esto es, el sistema de sonidos, el sistema gramatical y el léxico de su dialecto–, aprenden a usarlo en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos; es decir, adquieren **competencia comunicativa**: saben qué tienen que decir, a quién, cuándo participar y cuándo no hacerlo.
Ernestina ha aprendido que en ciertas circunstancias no debe interrumpir a un adulto, y explicita esta norma de participación:

Ernestina prepara la comida mientras su madrina conversa con una vecina.
Ernestina: Falta sal a la olla, le voy a decir, le voy a decir. ¿Cómo no viene aquí, cómo no viene aquí? Le falta sal a la olla.
Observadora: Andá, decile.
Ernestina: No, ella me reta cuando está conversando.
Observadora: No quiere que la vayas a interrumpir.
Ernestina: Ella cuando está conversando no quiere, después cuando viene por acá recién.

Es posible que, en una situación similar, un niño de clase media urbana hubiera interrumpido la conversación adulta para plantear su inquietud.

> Los niños aprenden **normas de participación**, modos de comunicar e intercambiar que en un grupo social se consideran apropiados. Las normas de comunicación se refieren a la cantidad de habla, el número de personas que hablan al mismo tiempo, el

número de interrupciones, la forma de tomar el turno para hablar, de iniciar y cerrar una conversación, las fórmulas de cortesía.
Así por ejemplo, Marito (3 años) de una comunidad colla, y Diego (2 años y 6 meses), de Buenos Aires, han aprendido a utilizar diferentes expresiones de cortesía. Cuando Marito quiere entrar en un lugar que no es su casa pide permiso ("Permisito, po, permisito, po"). Por su parte, Diego, queriendo ser cortés, le dice "señorito" a un adulto joven.
Estos niños también han aprendido a iniciar una conversación mediante recursos similares, como preguntas y afirmaciones:

Marito (3 años) habla con su papá.
Marito: Papi, no hay mami no, no viene.
Papá: Ya va a venir.
Marito: Mami, bebé, abelita, mami, bebé, abelita en Iruya, ¿no, papi?
Papá: Sí, están en Iruya, tu mamá ha ido a ver a la abuelita.

Diego busca entablar una conversación con un jardinero que está trabajando en el jardín de su casa.
Diego: ¿Por qué tenés esa cara, señorito?
Jardinero: ¿Qué cara? ¿Qué tengo? Ah, es tierra, estoy sucio con tierra.
Diego: ¿Por qué?
Jardinero: Porque estoy trabajando con la tierra…
Diego: ¿Por qué?

Como ilustran Ernestina, Camila y Tomás, sus hermanos y amigos, todos los niños y las niñas:
- hablan para establecer relaciones con otras personas, para transmitir y recibir informaciones, para conseguir cosas que quieren, para averiguar sobre el mundo, aunque usen lenguas o dialectos diferentes,
- se comunican aunque recurran a normas distintas,
- aprenden aunque sigan distintos caminos,
- poseen muchos conocimientos, pero sobre aspectos diferentes.

El capital lingüístico de los niños es el dominio que tienen de su dialecto y la forma en que lo usan como un instrumento de comunicación para establecer relaciones

con otras personas, averiguar sobre el mundo, imaginar otros mundos e informar a otros sobre objetos, acontecimientos y sentimientos.

Los niños y las niñas comparten la potencialidad para hablar, pensar, aprender, reflexionar y actuar. Pero también hay diferencias entre ellos cuando pertenecen a grupos socioculturales diferentes. Como miembros de un grupo social, los niños y las niñas aprenden en la interacción con otras personas, las costumbres, las normas, los hábitos, los modos de pensar, de actuar y de hablar; es decir, la cultura de su comunidad.

El encuentro de los niños y las niñas con la escuela

Los niños y las niñas que ingresan en nuestras escuelas provienen de diversos grupos socio-culturales y han tenido experiencias de vida muy distintas.

> En algunos hogares, como el de Camila, en el que los padres y otros adultos han completado su educación primaria y secundaria, el dialecto del niño, su mundo cultural, la forma en la que le enseñan y aprende, las normas de comunicación que ha adquirido y los conocimientos que ya posee sobre la escritura son muy cercanos a aquellos que priman en el aula. En estos casos, la escuela continúa naturalmente la acción de las familias apoyándose, capitalizando y reforzando los conocimientos y las estrategias para comunicarse y aprender que los niños desarrollaron en la interacción con sus padres, abuelos y hermanos mayores.

> Por el contrario, para muchos otros niños el ingreso en la escuela significa la entrada en un mundo de actitudes, palabras y conocimientos desconocidos, frente al cual pueden incluso sentir temor. Todos los esfuerzos deben tender a que el encuentro de los niños con la escuela sea positivo (que se sientan cómodos y aceptados) porque de ello dependerán sus actitudes hacia la escuela y su desempeño escolar.

Los niños y las niñas sentirán que la escuela no es un entorno extraño sino familiar y amigable en la medida en que:
- las experiencias que los niños tengan en el aula representen una continuación de las que han tenido en el medio familiar,
- el maestro valore y retome en las actividades de enseñanza y aprendizaje los conocimientos de los niños, su dialecto y sus estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Para asegurar la continuidad entre el hogar de los niños y la escuela es necesario:

> Incluir la lengua de los niños y las niñas cuando ésta es distinta del español que se habla en la escuela.

Los niños y las niñas que son parte de comunidades aborígenes, como los wichis, los tobas, los mapuches, los pilagás, los guaraníes, tienen como lengua materna la lengua aborigen y cierto nivel de dominio del español. Estas situaciones de contacto lingüístico presentan distinto grado de complejidad.

- los niños pueden hablar una lengua aborigen o también más de una como en aquellos casos en los que la madre es wichi y el padre es pilagá,
- los niños pueden tener diferente nivel de conocimiento y dominio del español según el nivel de escolaridad que han alcanzado los padres y los hermanos mayores; si la familia del niño ha emigrado a las ciudades o permanece en las comunidades rurales, o si estas comunidades están aisladas o son cercanas a los centros urbanos.

Todos estos niños requieren una **educación multilingüe e intercultural** que incorpore en el currículo la o las lenguas maternas aborígenes, que contemple el grado de dominio que han alcanzado de español en sus hogares y que, tomando como punto de partida los conocimientos de los niños, promueva su multialfabetización.[4]

> Incluir en la enseñanza en el aula el dialecto que hablan los niños y las niñas cuando éste es una variante del español diferente de la variedad estándar que utilizan los maestros y que aparece en los libros de texto.

Al igual que la lengua, los dialectos son una importante fuente de identificación, por lo que contribuyen a la constitución de la identidad en los niños. Las diferencias, no sólo en la lengua sino también en el dialecto, están generalmente acompañadas de otras distinciones culturales. Por ello es muy importante que el maestro conozca, acepte y

valore la cultura y el dialecto de los niños.
La comprensión entre el maestro y los niños puede resultar difícil en la medida en que el dialecto de los niños sea muy distinto del de la escuela. Pero si el dialecto del niño es aceptado como una forma válida de comunicación dentro del aula, el maestro puede, mediante preguntas, pidiendo aclaraciones y proponiendo explicaciones, interpretar lo que el niño quiere comunicar. En estas interacciones el maestro adopta espontáneamente una **perspectiva bidialectal**: enseña a los niños el dialecto estándar, pero sin negar otras formas dialectales que los niños emplean.

En un aula de primer año en el conurbano de Buenos Aires:
Mariano: ¡Me sacó el libro! Yo le agarré primero. Estaba leendo.
Maestra: ¿Vos lo agarraste primero? Si estabas leyendo pedile que te lo devuelva.
La maestra no evalúa negativamente el uso por parte de Mariano de formas dialectales, pero le responde empleando las formas del dialecto estándar (*lo* en lugar de *le* y *leyendo* en vez de *leendo*). De este modo, sin negar el dialecto del niño, le enseña el dialecto estándar.

> Acercar las formas de participación y enseñanza en el aula a las formas de comunicación que los niños y las niñas han aprendido en su hogar.
En algunos aspectos las formas de comunicación en el aula son nuevas para todos los niños: de la conversación participa un grupo que es más numeroso que cualquier familia; la mayor parte del intercambio verbal gira en torno de actividades propuestas por el maestro; las posibilidades de participar de la conversación de cada niño se encuentran limitadas tanto por la presencia de otros niños como por el hecho de que es el maestro quien en muchos casos controla el intercambio y asigna el turno para hablar.
Pero para algunos niños y niñas el ingreso en el aula representa una mayor discontinuidad cultural:

• Algunos niños pueden no estar acostumbrados a participar en intercambios controlados por adultos como los que tienen lugar en el aula. Así, por ejemplo, los niños collas –como Ernestina y sus amigos– no interactúan principalmente con su madre como lo hacen sus pares de clase media urbana, sino que participan generalmente en grupos con sus hermanos y con otros niños de diferentes edades.

Un grupo de niños collas de entre 6 y 11 años va a juntar cañas para pescar, mien-

tras conversa sobre un hecho pasado.
Adolfo: Aquí hay víbora.
Jorgelina: Cuando estaba subiendo, ha visto la víbora y se ha soltao.
Marisol: Yo'taba para sacar nidito, miró así, abriendo su boca la víbora, me ha querío morder y mi largao.
Todos arrojan piedras al árbol y comentan lo sucedido, pero el animal no está.
Jorgelina: Vamos sacar cañas.
Marisol: No tiren chicos van pegar.
Mabel: Vamos por aquí, otro día por ahí han caído piedras.
Jorgelina: Una vez yo iba con la Clementina pa'l carnaval era, iba con Clementina y ha salío víbora, mi papá la ha muerto, grande era la víbora.
Mabel: No, delgadita era.

• Tampoco resultan familiares para los niños collas algunas formas de interacción, tales como ciertas secuencias de preguntas y respuestas, que son muy comunes en las aulas. Por ejemplo, los niños collas, aunque saben formular y responder preguntas, no están acostumbrados a que los adultos les hagan preguntas sobre objetos presentes en la situación y cuya respuesta ya conocen.

Ana, de 4 años, de una comunidad colla, está acostumbrada a responder las preguntas de su abuela que, como ve muy poco, la interroga constantemente por información que no puede obtener ella misma.
Ana: ¡Los corderos!
Abuela: ¿A dónde están los corderitos?
Ana: Ahí están.
Abuela: ¿Están comiendo?
Ana: En la cequia están.

Estas formas de interactuar son, en cambio, más familiares para muchos niños de clase media urbana porque participan desde muy pequeños en situaciones de intercambio (por ejemplo, lecturas de libros ilustrados) en las que las preguntas del adulto apuntan a que el niño nombre objetos, acciones o propiedades que ambos observan.

María Florencia (2 años y medio) y su mamá miran un libro de cuentos.
Mamá: ¿Y acá qué hay?

> **M. Florencia**: Éste es una reina, éste es un rey.
> **Mamá**: ¿Viste? Éste es el rey y ésta es la reina. ¿Y qué están haciendo?
> **M. Florencia**: Están en un caballo.
> **Mamá**: Claro, muy bien, están andando a caballo. ¿De qué color es el caballo?

La abuela de Anita no conoce la respuesta a la pregunta que formula. En cambio, la mamá de María Florencia sabe la respuesta a su pregunta pero quiere comprobar si la niña ha aprendido a nombrar los objetos y las personas que aparecen en el libro. Aunque las formas de las preguntas que les hacen a ambas niñas son similares, el objetivo comunicativo es diferente: Anita y María Florencia vivencian en sus hogares distintas situaciones de comunicación.
El maestro puede **acercar las formas de participación en el aula a aquellas que prevalecen en la comunidad de los niños**, fomentando las interacciones y la colaboración entre ellos y capitalizando para el aprendizaje de nuevos conocimientos las formas de preguntar y de interactuar con las que están familiarizados.

> Incorporar a las modalidades de enseñanza en el aula las estrategias informales de aprendizaje que han resultado productivas a los niños para adquirir conocimientos y habilidades en el hogar. En las culturas en las que los niños no son separados de las actividades de sus padres, ellos se habitúan a aprender dentro de una situación familiar: conocen a las personas, los objetos, animales y plantas que participan de esa situación. Como el objetivo de la actividad es claro, los niños pueden comenzar a participar realizando una parte de la actividad. El aprendizaje está, en estos casos, contextualizado no sólo porque aprenden haciendo, sino porque lo que hacen y aprenden tiene un uso y una función evidentes. En estas situaciones el lenguaje no está ausente, pero no es el único instrumento de enseñanza: las palabras acompañan las acciones y el modelo que proporciona el adulto.

> Mario (3 años) y Mirta, su hermana, se van a la chacra. Se sientan en la tierra mientras Francisco, su padre, la riega. Mario agarra el pico y empieza a imitar a su padre.
> **Papá**: Mario, dejá eso. Te vas a lastimar.
> **Mario**: No, papá.
> Mario sigue jugando con el pico. Mirta juega con las piedritas.
> **Papá**: Hacé caso, chango.
> **Mario**: No, papá. Yo'toy trabajando.

Estas experiencias transmiten no sólo conocimientos y habilidades específicas, sino también información acerca de cómo el conocimiento es transmitido: los niños se acostumbran a enfrentar y comprender las situaciones por medio de estrategias globales; para aprender relacionan cada habilidad particular con la totalidad de la actividad.
En la escuela, en cambio, el niño se encuentra con una persona, el maestro, al que generalmente no conoce y entra en contacto con conceptos provenientes de otras culturas, alejados de su mundo de referencia, conceptos que se transmiten principalmente mediante la instrucción verbal explícita y para cuya comprensión el niño tiene que emplear estrategias analíticas. **El maestro puede capitalizar las estrategias de aprendizaje y los modos de pensamiento más familiares a los niños para enseñarles otras habilidades verbales y analíticas**, incluyendo los conceptos nuevos y más abstractos en situaciones conocidas por los niños.

> Tomar como punto de partida para las actividades de enseñanza el nivel de conocimiento real de la escritura que los niños han desarrollado en su comunidad.

En las comunidades donde la escritura no se usa cotidianamente, los niños tienen muy limitadas experiencias con ella antes de entrar en la escuela. En sus hogares la escritura no acompaña como instrumento de comunicación el lenguaje oral; las recetas de cocina se transmiten de madres a hijas y no se escriben; las noticias se comunican entre vecinos o se escuchan en la radio, pero no se leen en los diarios. Como los conocimientos que tienen sobre la escritura se limitan generalmente a las *tareas escolares* que ven realizar a sus hermanos mayores, los niños pueden desconocer qué es ésta: para qué sirve, cuáles son sus usos y funciones posibles en una sociedad alfabetizada.
De ahí que para estos niños pertenecientes a culturas predominantemente orales sea muy importante que en las situaciones de enseñanza en el aula **se lea y escriba con un propósito claro**: sólo de este modo podrán comprender que las marcas escritas tienen significado, son lenguaje, *dicen algo.*

El maestro, al tomar como punto de partida para la enseñanza los conocimientos de los niños, su dialecto, sus estrategias para comunicarse y aprender, resguarda la continuidad cultural en el paso que los niños dan del hogar a la escuela y, al avanzar *más allá* de los aprendizajes iniciales, en un verdadero intercambio intercultural, complementa la acción de la familia creando puentes con otras formas de conocer, interpretar y representar la realidad.

Puentes entre el hogar y la escuela

La escuela puede tender puentes con los hogares que permitan que la familia y la comunidad ingresen en el aula y no queden al margen de la enseñanza, puentes que *legitimen* en el aula y en la vida escolar conocimientos, creencias, lenguaje y afectos.
Para crear estos puentes la escuela tiene que:

- **reconocer los aprendizajes** que los niños han realizado y realizan en el medio familiar y comunitario,
- **extender los límites de la clase *más allá* del aula**, para incluir en las actividades de enseñanza y aprendizaje las familias y la comunidad de manera de potenciar su capacidad educativa.

Estos puentes pueden tenderse en el marco de ciertas actividades:

> Entrevistas a los padres de los niños o a otros miembros de la comunidad.

Todas las personas tienen algo para enseñar, un área en la cual son expertos y cuyo conocimiento pueden compartir con los niños. Las entrevistas en el aula permiten que los niños adquieran conocimiento sobre algún aspecto de la realidad que desconocen y a la vez son una oportunidad de aprender a formular preguntas para obtener información.
Para que las entrevistas sean verdaderas situaciones de aprendizaje, tienen que ser preparadas con mucho cuidado:

- las preguntas tienen que ser pensadas y planificadas previamente en detalle;
- como algunos padres pueden sentirse bastante intimidados por tener que hablar ante un grupo (pueden temer no poder responder a las preguntas, no acordarse, no saber), la maestra puede visitarlos unos días antes de la entrevista –o arreglar un encuentro con ellos en la escuela– para invitarlos al aula y explicarles claramente el objetivo y en qué consiste la actividad, dándoles ejemplos del tipo de preguntas que los niños tienen pensado hacerles, como si fuera una especie de *ensayo* de la entrevista.

Luego de la entrevista:

- pueden hacer entre todos una síntesis de la información obtenida de los padres y la maestra o alguno de los niños la escribe en un afiche, o
- la maestra prepara la síntesis y la lleva al día siguiente como material de lectura.

Los temas de las entrevistas pueden referirse tanto a algún aspecto de la vida laboral o comunitaria de los padres como a las características o costumbres de su lugar de origen.

En un grupo de primer año de una escuela suburbana:
Mariano: ¿Cómo se cosecha el algodón? Nunca vi cosechar.
Mamá: Es una planta así, y de ahí sale como un capullo y está el algodón. Nosotros íbamos agachados así, íbamos juntando todo, nos atábamos acá en la cintura una bolsa, le decíamos maleta, y ahí tirábamos todo. La bolsa iba para atrás.
Nadia: ¿Por qué iba para atrás?
Mamá: Iba arrastrándose para que entre más.
Jimena: ¿Y el algodón en la planta cómo es? ¿Cómo el que compramos?
Darío: ¿Es igual al que te venden en Carrefour?
Mamá: Noooo… Porque de esos tienen que pasar por las máquinas, los limpian, les sacan las semillas. Porque cuando vos sacás la cosa, el algodón tiene semillitas y esa la pasan por las máquinas y lo purifican.
Darío: ¿Pero lo que vos sacabas era blanco?

También puede invitarse a las madres para preguntarles cómo eran sus hijos cuando eran bebés, qué hacían, qué comían y cómo se divertían.

En un grupo de primer ciclo de un centro de apoyo escolar:
Lautaro: ¿Fue verdad que lo operaron a Martín?
Mamá: Sí, lo operaron de una hernia en el testículo.
Romina: ¿Era travieso?
Mamá: Sí, muy travieso.
Juan: ¿A cuántos años empezó a caminar?
Mamá: Al año y medio, creo, empezó a caminar.
Ezequiel: ¿Cuánto pesó Martín?
Mamá: 3.980.
Romina: ¡Uh!
Mariana: ¿Cuándo empezó a gatear?
Mamá: A los ocho meses.
Romina: ¿Era llorón?
Mamá: Sí, llorón que llegué a poner tranca de lo llorón que era.

> Recopilar anécdotas de los padres sobre su infancia.

El relato de experiencia personal es el tipo de texto que más tempranamente producen los niños y es, por lo tanto, llevado más rápidamente a la escritura en situaciones de

talleres de redacción. De ahí que pueda resultar interesante ofrecer como material de lectura a los niños textos del mismo tipo y sobre los mismos temas pero con experiencias protagonizadas por sus madres o padres.
La maestra puede visitar a los adultos en su casa o combinar con ellos un encuentro y explicarles el objetivo: que le relaten travesuras, accidentes o episodios graciosos de su infancia con los que escribir textos para que los niños lean.
En un grupo de primer ciclo en un barrio suburbano en el que la maestra, Beatriz, realizó esta actividad, las madres decían no bien comenzaba la visita que no recordaban ninguna anécdota (como le pasaría a la mayoría de los adultos si de pronto se les pide que recuerden algún episodio de su infancia), por lo que era imposible entrevistarlas en ese mismo momento. La maestra empezó, entonces, a hacer dos visitas: en una explicaba lo que quería hacer y acordaba un horario para la segunda visita. Les pedía a las madres que se tomaran esos días para tratar de acordarse de algo.
Cuando llegaba el momento de la entrevista, a veces se producían situaciones difíciles para el entrevistador y el entrevistado. Éste es el relato de Beatriz:

> "… muchas madres han tenido infancias muy duras y se largaban a llorar o sencillamente aseguraban que no tenían nada para contar o cuando contaban episodios, éstos estaban intercalados con recuerdos muy dolorosos. Con el tiempo descubrí un tema que hacía que todas hablaran y modificaba el clima de la situación: les preguntaba por los conocimientos que habían adquirido en su infancia. Por ejemplo, si una mamá contaba que había trabajado en la cosecha de espárragos o caña de azúcar, le pedía que me explicara cómo lo hacían. Esto me resultaba muy interesante y además cambiaba mucho la relación entre nosotras durante la entrevista: ellas tenían un conocimiento del que yo carecía y que me interesaba".

Luego entre todo el material recogido en la entrevista se selecciona algún episodio y se lo convierte en un texto escrito para que los niños lean, comenten e ilustren. En el aula de primer ciclo a cargo de Beatriz estos textos dieron lugar a un libro que se llamó *Crecer en el campo*.

> Recopilar historias populares o tradicionales.

La narración constituye una estrategia universal para hacerse entender. Sus productos (las historias y las leyendas) son en todas las culturas un modo de transmitir las experiencias, los valores y los conocimientos del grupo social, de comunicarse y compartir

otros mundos.

Para recolectar estas historias hay muchas dinámicas posibles:

- ir a hacer entrevistas,
- invitar a alguien,
- pedir a los chicos que averigüen y después vengan a contar, etc.

Cuando se relatan estas historias es necesario crear un clima de respeto entre los niños hacia las creencias de los otros: para unos, el lobisón, el almamula, las brujas, etc., son seres imaginarios, pero para quienes creen en ellos son parte de su realidad cotidiana. Además, las historias siempre están protagonizadas por personas conocidas: o el propio narrador o el tío, el primo, el abuelo. "No son cuentos, son historias, historias de espantos", como dijo alguna vez la abuela que contó "El alma en el árbol".

> "Cuando yo vivía allá en Misiones, había un paraíso grande en el jardín de mi casa. Resulta que mi marido trabajaba en un secadero de yerba y se iba a las cinco de la mañana. Yo me quedaba sola y le preparaba el desayuno. Y cuando amanecía bien, se lo alcanzaba. Mucho tiempo antes mi mamá me había dicho: 'Ahí en ese paraíso, hay una persona que sale de adentro, bien blanco. No vaya a mirar nunca al oscurecer ni al amanecer…' (…) Dicen que era una persona que murió allí, en aquel paraíso. Y eso queda."

> Los libros de lectura etnográficos.

La mayor parte de los libros de lectura reflejan sólo la cotidianidad de un niño de clase media de zona urbana. Como punto de partida para aprender a leer y escribir estos libros plantean dos dificultades:

- un mundo de referencia desconocido para niños de otros entornos,
- un dialecto no familiar.

Para aprender a leer y escribir, el niño tiene primero que darse cuenta de que la escritura es lenguaje y para ello necesita ver su habla escrita. De ahí la necesidad de que la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela se realice con libros cultural y lingüísticamente apropiados.

Los libros de lectura etnográficos se elaboran sobre la base de observaciones y de grabaciones de la vida cotidiana de los niños de un grupo cultural determinado.

Observaciones y grabaciones realizadas en las comunidades collas han dado lugar al libro de lectura *Las aventuras de Ernestina*. Ernestina, la protagonista, ya presentada en este módulo, fue grabada durante días y días en su comunidad, Pueblo Viejo, por una

maestra, Eulalia Flores. El libro se escribió partiendo de los registros de observación y novelando los episodios.[5]



Las aventuras de Tomás, cuyo protagonista es Tomás, también presentado en este libro, fue escrito empleando el mismo procedimiento: a partir de registros de grabaciones de intercambios de un grupo de niños que asiste al centro de apoyo ubicado en un barrio muy humilde del conurbano de Buenos Aires.



Al ser etnográficos, ambos libros reflejan la cultura de los niños, su perspectiva de la vida, ya su vez son multiculturales: los introducen en otros mundos y en otras culturas. Asimismo, son bidialectales, ya que mientras que el narrador emplea el dialecto estándar, en las transcripciones de los diálogos de Ernestina y otros miembros de su comunidad aparece el dialecto colla y en los diálogos de Tomás y sus amigos se presentan las

formas dialectales que ellos emplean.

En este sentido, estos libros están promoviendo la valorización de la cultura y el dialecto de la comunidad de los niños. Como al mismo tiempo incluyen contenidos y el dialecto estándar que remiten a otras formas culturales, amplían el mundo conceptual y las habilidades lingüísticas de los niños para permitirles un mejor desempeño en contextos socioculturales diversos.





Estos libros y todas las actividades en el aula que incluyan los conocimientos de los niños, sus valores, su forma de hablar, resitúan a los niños en el corazón mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje y los ponen en primer plano. Los niños aprenden a leer y escribir, aprenden el dialecto estándar y contenidos que remiten a distintas formas culturales, para su crecimiento personal, para desempeñarse adecuadamente en contextos socioculturales diversos, para seguir estudiando, para trabajar, pero desde ellos, capitalizando su patrimonio cultural y lingüístico, y no negándolo.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Pueden, con otros maestros, recordar y comentar cómo eran cuando eran niños: ¿Con quiénes vivían? ¿Cómo era el lugar donde vivían? ¿A qué les gustaba jugar? ¿Con quiénes le gustaba estar? ¿Trabajaban? ¿Qué tipo de trabajos hacían? ¿Ayudaban en su casa? ¿En qué tareas ayudaban? Juntos pueden pensar en qué se parece y en qué se diferencia la infancia vivida por ustedes y la infancia que viven los niños con los que trabajan.

2 Con los otros maestros de la escuela pueden analizar la situación lingüística de los niños: ¿Qué lengua o lenguas hablan los niños en su hogar? ¿Qué grado de conocimiento y dominio tienen del español? Si hablan español, ¿es la misma variedad, el mismo dialecto que generalmente se habla en la escuela y que aparece en los textos escritos?

3 Con otros maestros, pueden hacer una observación de las prácticas comunicativas de la comunidad en la que viven los niños: ¿Con quién interactúan principalmente los niños? ¿Con los padres? ¿Con otros adultos de la comunidad? ¿En grupos con otros niños? ¿Están acostumbrados a comunicarse con desconocidos? ¿Responden y formulan preguntas? ¿Qué tipo de preguntas? ¿En qué situaciones de comunicación?

4 Con algún compañero, pueden indagar cuáles son los conocimientos y las habilidades que los niños adquieren en su hogar y en la comunidad y analizar las prácticas mediante las cuales aprenden estas habilidades y conocimientos.

5 Entre compañeros pueden reflexionar sobre la importancia de aceptar, valorar e incluir en las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula el lenguaje de los niños, sus conocimientos y sus estrategias de comunicación y aprendizaje.

6 Con otros maestros pueden pensar acciones que faciliten el intercambio entre la escuela y las familias. Los maestros pueden visitar a las familias con algún propósito claro:
- contarles cómo avanza el niño en la escuela,

- invitar a los padres a la escuela para que la visiten y participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños,
- pedirles su colaboración para alguna actividad especial: narración de historias o leyendas del lugar, relatos de anécdotas sobre la infancia en otros tiempos y sobre procesos de migración, compartir sus conocimientos sobre temas específicos y responder a las preguntas de los niños.

7 Junto con otros maestros pueden organizar clases abiertas y exposiciones para que los padres asistan.

8 Con compañeros pueden diseñar una actividad que tenga por objeto que los niños formulen preguntas para entrevistar a sus familiares y vecinos y, con la información obtenida, entre todos escribir textos. Algunos temas podrían ser:
- la historia de mi familia,
- las celebraciones de la comunidad,
- la historia de la comunidad,
- los consejos de mi mamá, de mi abuela,
- un diccionario de las palabras más atractivas que se usan en la comunidad,
- los animales y las plantas del lugar,
- recetas de cocina tradicionales,
- los trabajos del hogar.

módulo 2

Enseñar y aprender con otros

Aprender en las actividades compartidas

Los niños y las niñas no crecen aislados, y tienen múltiples oportunidades de relacionarse e interactuar con otras personas. Y a través de ellas estas interacciones adquieren conocimientos y se desarrollan cognitiva, lingüística y afectivamente.

> Desde su nacimiento, los niños y las niñas participan en situaciones cotidianas de juego, baño, vestido, comida y trabajo organizadas por sus padres, hermanos, otros familiares y vecinos. Estas situaciones, en las que la conversación ocupa un lugar relevante, constituyen sus primeras experiencias de vida. A partir de ellas los niños comienzan a construir conocimiento sobre el mundo y sobre la lengua hablada de su comunidad. El aprendizaje tiene entonces lugar en estos contextos de actividades compartidas en los que el desempeño del niño es guiado por un adulto o un niño más grande.

Corina, una niña colla de 3 años, se integra a la tarea de lavar ropa en una batea (una palangana grande) junto con sus hermanos, Claudina, Tomás y Pedro, quienes le dan indicaciones, estructuran sus intentos y regulan la responsabilidad que progresivamente asume la niña.[6]

Claudina: Yo va lavar mi mochila.

Corina: Yo va lavar éste (*Saca un pañuelo*.), achí no, achí, ¿ve? Dame poquito jabón. (*Se enjabona las manos*.) Ahora mi pañuelo ¿no?

Tomás: ¿Tu pañuelo?

Corina: Chi. (*Toma el pañuelo y lo refriega*.)

Tomás: El cepillo, Cori.

Corina: Ahí ta.

Pedro: Yo me va llevar esta agua. (*Se lleva el agua sucia y trae el agua limpia*.)

Corina: Echale pala mí.
Tomás: Traé jarrito, Cori.
Corina: Jayito, jayito, no hay jayito. Andá traé vos jayito. (*Manda a Juliana y ésta no hace caso*.)
Corina: Ya va traer jayito.
Tomás: Traí yo va echar.
Corina: No yo jayito.
Tomás: No, vos te vas a mojar, y va echar agua.
Corina: Yo a mi pañuelo.
Tomás: Dame, yo va echar, ya'stá tu pañuelo.
Corina: No, no ta tovía. (*Sigue lavando el pañuelo*.)
Corina aprende en esta situación a realizar la actividad (enjabonar, usar el cepillo, cambiar el agua, enjuagar) y también, el discurso instruccional, es decir, a seguir instrucciones y a darlas.

De la misma manera, los niños aprenden cuando ayudan a su papá a arreglar algún objeto, a su mamá a escribir la lista de compras para el supermercado o cuando colaboran con su hermano para hacer la tarea de la escuela.

A las situaciones de aprendizaje en el hogar se suman luego otras en la escuela y más tarde sistemas de actividades en el trabajo. Pero en todos los casos los niños y las niñas:

• aprenden en el marco de actividades compartidas a medida que:
- comprenden el objetivo de la actividad (escribir una carta a un amigo para contarle la fiesta de la escuela, leer un cuento a un hermanito, preparar la comida para los animales, hacer un hoyo en la tierra para plantar habas),
- dominan los medios o herramientas que les permiten alcanzar ese objetivo (escritura, cacerolas, cuchillos, cucharas y pala).

La enseñanza y el aprendizaje son parte fundamental de todas las actividades sociales.

• aprenden construyendo conocimientos en la interacción con otros. En esta construcción *dialogan* y se *tejen*:
- las experiencias y los conocimientos previos de los niños,
- las contribuciones y las interpretaciones de aquellos con quienes interactúan.

La enseñanza y el aprendizaje son un diálogo en el que los conocimientos se construyen con los aportes de los diferentes participantes.

• aprenden con la guía y la asistencia de otra persona que:
- apoya la participación de los niños en la actividad,
- los capacita para ser participantes cada vez más competentes y autónomos.

La enseñanza tiene lugar en la interacción social cuando un miembro más experimentado de la cultura guía y da apoyo al proceso de aprendizaje.

Para ir *más allá* en el aprendizaje

> Con la guía de las otras personas los niños van *más allá* de lo que son capaces de hacer solos.

Por ejemplo, todos los niños a los 5 años pueden contar algo que les pasó, pero muchos necesitan ayuda y guía para que esa experiencia sea comprensible por otros con facilidad. Éste es el caso de Joaquín, un niño que vive en la zona rural de la provincia de Buenos Aires.

Joaquín necesita que su maestra colabore con él para que su relato resulte más fácil de comprender para los otros niños.
Joaquín: Un día yo me caí y un caballo se cayó.
Maestra: Ah, un día vos estabas andando a caballo y el caballo se cayó.
Joaquín: Sí, y yo me caí en la calle. Había una piedra grande y se cayó.
Maestra: El caballo se cayó y vos también, porque se tropezó con una piedra en la calle.
La maestra interpreta lo que el niño quiere decir y lo ayuda a explicitar el hecho que relata, recuperando las relaciones entre los sucesos: el niño se cayó porque el caballo se tropezó con una piedra y se cayó.

> La diferencia entre lo que un niño puede hacer solo y lo que puede hacer con la ayuda de otro constituye su **zona de desarrollo potencial**.

La zona de desarrollo potencial define capacidades que todavía no se han desarrollado pero que están en proceso de hacerlo. Lo que un niño puede hacer hoy con ayuda de un adulto o de un compañero más grande mañana podrá hacerlo por sí mismo.[7]

Hacer cosas juntos en situaciones de interacción –escribir, leer, cocinar– puede conducir al niño de la dependencia a la independencia en la realización de la actividad, siempre que **su participación en la situación**:

- no se limite a realizar una parte muy fácil de la tarea (no avanza en el aprendizaje porque no aprende nada nuevo).
- no esté completamente alejada de sus posibilidades y sea demasiado difícil (al no poder realizarla, no aprende).

> Para cooperar con el aprendizaje y la construcción de conocimientos, la situación tiene que:

- aprovechar los conocimientos y habilidades que el niño ya posee,
- potenciar otros nuevos que estén al alcance de sus posibilidades.

Cuando la mamá, el papá, los hermanos y los maestros son sensibles y atienden las claves que los niños les proporcionan en la interacción y que les indican que la situación es demasiado fácil o muy difícil, pueden modificarla para ayudarlos a adquirir nuevos conocimientos.

Durante la lectura de un cuento ilustrado, la mamá de María Florencia (una niña de 2 años que vive en la ciudad de Buenos Aires) no se conforma con que la niña dé sólo el nombre de los objetos dibujados, tarea que le resulta fácil, sino que también le pide que describa las acciones. Cuando María Florencia formula una pregunta, da una pista de que ella también puede participar en el papel de la mamá. La madre lo acepta y asume el papel de responder que hasta ese momento tenía la niña.

Mamá: ¿Vamos a leer un libro?
M. Florencia: ¡Ah!
Mamá: ¿Dónde está el enano?
M. Florencia: Enano, aquí ta nano.
Mamá: ¿Y qué está haciendo?
M. Florencia: Tene pato.

Mamá: Sí, está agarrando un pato.
M. Florencia: Mmmm.
Mamá: Un águila.
M. Florencia: Lindo pipito.
Mamá: ¿Y éstas, qué son?
M. Florencia: Ota tana.
Mamá: Otra manzana.
M. Florencia: Esto pipí. (*La niña señala*.)
Mamá: Sí, una gallina. ¿Y qué hace la gallina?
M. Florencia: Oto pipí titito.
Mamá: Sí, está con sus pollitos que son chiquititos.
M. Florencia: ¿Y eto? (*Cambio de papel*.)
Mamá: Un nene.
M. Florencia: ¿Y eto?
Mamá: Un uno, un número.

La zona de desarrollo potencial debe ser negociada entre el niño y el adulto que lo guía.

¿Cómo colaborar?

> El adulto *negocia* con el niño la cantidad y calidad de la ayuda que ése necesita para participar en la actividad.

El adulto:
- evalúa cuánto y qué tipo de apoyo debe dar al niño.
- se lo ofrece y atiende y observa cómo éste participa de la situación con su ayuda,
- en función del desempeño del niño, ajusta la guía y el sostén que le proporciona.

Por ejemplo, en una situación en la que Camila (una niña de 4 años que vive en la ciudad de Buenos Aires) cocina tortilla de papas con su mamá, ésta va modificando la ayuda que le presta para que la niña pueda seguir participando.
Mamá: vamos a hacer tortilla de papas. Traé la silla.
Camila: No puedo. ¿Qué tengo que hacer, mamá?
Mamá: Pelar la papa con el cuchillo y cortarla en daditos. Parate arriba.

Camila: ¿En qué?… ¿en daditos.
Mamá: En daditos, ¿ves? Mirá, Camilita, en cuadraditos. Ahora cortás así y en cuatro. No te cortés los dedos. Muy bien, después hay que agregarle huevos… Cuidado, no te cortés… Yo te las voy a cortar en rodajas y después vos las cortás en cuatro, cada rodaja vos cortala en cuatro. Cuidado los deditos.
Camila: Si me corto un poquitito no importa.
Mamá: Nooo, así, mirá ahí.
Camila: Ahí.
Mamá: Cómo que no, sí que importa… No, ahí corta con el mango, no pongas el dedito donde está el filo del cuchillo porque te lo podés cortas, después comemos tortilla de dedos en vez de tortilla de papas…
Camila: No puedo.
Mamá: Está perfecto. Mirá, Camila, en el mango apoyá el dedo, el índice. ¿Cuál es el índice? Vos sabés. El dedo índice… ahí está: el pulgar abajo y el índice en el mango, en la parte de arriba del mango.
Camila: Yo lo hago así.
Mamá: Muy bien, Camila.
Camila: No puedo.
Mamá: Con la derecha, Camila, ¿ves que es más fácil?
Camila: No puedo, mirá.
Mamá: Apoyá en el mango, no en el filo, ya viste que podés. Muy bien. ¿Podés o no podés?
Camila: No.
Mamá: Fuerza, Cami, muy bien. Ahora te doy otra papa. Andá a agarrar una cacerola.
Camila: ¿Cuál cacerola?
Mamá: Ahí, donde están las cacerolas, bajo del mueble? No, Camila, ésa es una sartén… La cacerola donde hacemos los fideos.
Camila: ¡Ah! La cacerola.

Este proceso de negociación puede describirse con una metáfora: el apoyo de adulto es un *andamiaje*, un sostén que permite que el niño participe en una situación (cocinar, relatar, leer, escribir, lavar ropa) que no domina.[8]

Cuanto menos conocimientos y experiencias previas relacionadas con la actividad tengan el niño o la niña, más apoyo y sostén proporciona la otra persona. En la participación con otros, el niño adquiere experiencias, construye conocimientos, aprende.

> El ejemplo de Camila y su mamá permite ilustrar cómo los padres, los hermanos y los maestros ofrecen un andamiaje para la participación de los más chicos cuando:

- explican el objetivo general de la actividad,

La mamá de Camila explicita el objetivo de la actividad: "vamos a hacer tortilla de papa". **La explicación del objetivo justifica y otorga sentido a la actividad**.

- estructuran la tarea en función del objetivo de la actividad separando sus componentes principales y estableciendo objetivos y logros parciales,

La mamá de Camila segmenta la actividad: "Pelar la papa con el cuchillo y cortarla en daditos… Yo te las voy a cortar en rodajas y después vos las cortás en cuatro". **La estructuración de la tarea facilita el desempeño del niño en su zona de desarrollo potencial**.

- proporcionan un modelo del desempeño que se espera de ellos en la situación,

La mamá de Camila modela la actividad: "¿Ves? Mirá, Camilita, en cuadraditos. Ahora cortás así y en cuatro. (*Al mismo tiempo le muestra cómo corta ella*.)" **El modelo es un ejemplo del cual aprender y no la muestra de un desempeño para ser copiado en forma exacta**.

- dan instrucciones y consignas que piden una acción específica,

La mamá de Camila le da estas instrucciones: "…en el mango apoyá el dedo (…) Vos sabés. El dedo índice… ahí está: el pulgar abajo y el índice en el mango". **Las consignas proporcionan claridad e información en la toma de decisiones en la actividad**.

- preguntan para dirigir la atención del niño a determinados aspectos de la actividad y para producir una operación cognitiva que éste no puede o no haría solo,

La mamá de Camila le pregunta: "¿Cuál es el índice?". **Las preguntas no tienen por objeto ayudar a que el niño dé una respuesta correcta concreta, sino a que logre una comprensión conceptual que le permita en el futuro construir respuestas a preguntas similares**.

- responden retomando algún aspecto de lo que el niño dice y proporcionando al mismo tiempo nueva información que le muestre un modo más acabado de expresar su intención comunicativa y formas alternativas de contemplar la realidad.

Camila pregunta: "¿En qué?... ¿en daditos?", y su mamá le responde: "En daditos (...), Camilita, en cuadraditos". **El adulto adopta la perspectiva del niño al retomar el significado de lo que éste ha dicho, y al ampliarlo con nuevos conceptos y formas de expresión lo induce a continuar participando en colaboración**.

Progresivamente, el niño:

- deja de requerir las intervenciones de las otras personas para construir sus propias respuestas a la situación,
- puede asumir mayor responsabilidad en la realización de la actividad, y entonces el *andamiaje* se va retirando. El andamiaje se autodestruye cuando aumenta la capacidad del niño para desarrollar la actividad.

Conversar: una forma de aprender

El lenguaje es una herramienta fundamental que permite coordinar las acciones para alcanzar el objetivo de una actividad realizada en colaboración *aquí y ahora:* lavar la ropa, hacer una tortilla de papa. Pero con el lenguaje las personas también pueden referirse a actividades que ya ocurrieron (en el relato de hechos pasados) o a hechos que no han ocurrido todavía (en la planificación de actividades futuras), y recrear y crear situaciones imaginarias (en la narración de historias de fantasía y en el juego dramático). En esos casos:

> **El lenguaje es la herramienta de las herramientas, que sirve para pensar porque permite enseñar, reflexionar, recordar y razonar sobre las personas, los objetos y sus relaciones.**

En las actividades que se realizan principalmente a través del lenguaje, **las preguntas y las respuestas son las estrategias más importantes para andamiar la producción lingüística de los niños**. Con preguntas y respuestas apropiadas, los adultos y los niños mayores pueden ayudar a los más chicos a:

- contar algo que les pasó,
- relatar un cuento,
- explicar las reglas de un juego,
- fundamentar una opinión,
- desarrollar la trama de un juego dramático,
- planificar una actividad futura.

En una salita comunitaria de educación inicial en una comunidad colla de Salta, la mamá cuidadora colabora con un niño, Marito (3 años y 11 meses), en el desarrollo de la trama narrativa de su juego.

Marito: Atá hilo, tía.
Mamá cuidadora: ¿Vas a jugar con el camioncito, Marito?
Marito: Shí, ponele hilo. Me voy a Iruya.
Mamá cuidadora: ¡Ah! ¿Te vas a Iruya con el camión? ¿Y qué llevás en el camión?
Marito: Voy a vender a la feria, llevo mucha carga en mi camión.
Mamá cuidadora: ¿Y qué llevás, Marito?
Marito: Yopa, comida, me voy, brr…
Mamá cuidadora: Ropa, comida. ¡Qué bonito!
Se choca con otro compañerito que también juega con un autito. Hacen carreritas. Se le sale el hilo y se dirige a Verónica para que se lo ate nuevamente.
Marito: Atá, tía.
Mamá cuidadora: Otra vez se salió. ¿Y ya volviste de Iruya?
Marito: Shí, vendí todo.
Mamá cuidadora: Vendiste. Te compraron todo.
Marito: Shí, ahora voy a la playa a cargar leña.
Mamá cuidadora: Traé mucha leña, para la tía también.
Marito: Para la mamá, poquito nomás para vos.

> La realización de estas actividades lingüísticas en colaboración tiene lugar a través de un diálogo, de una conversación en la que el adulto se vale de **diferentes estrategias de respuestas**:

- las repeticiones de las emisiones de los niños;

En el ejemplo anterior Marito dice: “Yopa, comida”, y la mamá cuidadora repite: “Ropa, comida”.

- las reestructuraciones que proporcionan algún componente central (sujeto, verbo, objeto) ausente en la emisión del niño;

Marito dice: “Me voy a Iruya”, y la mamá cuidadora completa la emisión del niño: “Te vas a Iruya con el camión”.

- Las expansiones de las emisiones de los niños en las que se agrega información;

La mamá cuidadora expande la información presentada por Marito: “¿Y qué llevás?”.

- las reconceptualizaciones en las que se muestra un modo alternativo de contemplar el fenómeno presentado en la emisión del niño.

Cuando Marito afirma: “Vendí todo”, la mamá cuidadora reconceptualiza esta afirmación mostrándole la otra faz del mismo fenómeno: “Te compraron todo”.
Con estas estrategias los padres, los hermanos y los maestros:

- comparten los significados del niño,
- le muestran y enseñan otros significados.

> La construcción en colaboración de significados tiene lugar en conversaciones en las que los significados de los adultos se entrelazan con los de los niños.

Todos aprenden: diferentes conocimientos y diferentes caminos

Todos los hogares ofrecen a los niños y las niñas experiencias como las que hemos ilustrado, experiencias a través de las cuales aprenden sobre el mundo que los rodea y aprenden a usar la lengua de su comunidad. Sin embargo, estas experiencias pueden ser muy diferentes.
Puede variar:

- **qué aprende el niño** (los conocimientos y los valores en juego en la situación).
- **cómo aprende el niño** (las formas de andamiaje de los mayores).

> En aquellos hogares donde no se separa al niño de las actividades de los adultos, como en las zonas rurales, éstos frecuentemente acompañan a sus padres en la siembra y la cosecha, y participan en el cuidado de los animales.

Este es el caso de Mabel, una niña colla que vive en Suripugio (Jujuy).
Simona: Mmm, poquito quiere tomar, éste ha nacido esta mañana. ¿Cuál es el otro que ha parido la oveja? ¿Cuál es su mamá?
Mabel: Aque'stá.
Observadora: Mmm, no se deja agarrar…
Mabel: Éste.
Simona: Éste pillá, este que ha parido ayer, éste vamos a pillar.
Mabel: ¿Onde'ta pue? ¿Cuál es?
Simona: De ese que se ha muerto, ése es su mamá, ¡pillale!
Mabel: ¿Cuál es?
Simona: La blanca es.
Mabel: ¿Esto, esto mami? (*Persigue a la oveja y la retiene hasta que llega su mamá*.)
Simona: ¡Agarralo!, ¡agarralo!
Doña Simona se monta sobre la oveja grande, con una mano le toma las patas y con la otra sostiene al corderito recién nacido para que pueda entrar debajo de la oveja y mamar algo. Doña Simona sostiene ambas ovejitas todo el tiempo hasta que terminan de mamar, mientras Mabel la ayuda a asegurar a la ovejita pequeña.
Simona: Andá hacé mamar a la chitita, la choca. (*Se refiere a la rubia*.)
Mabel: ¿Onde está? (*Camina buscando entre las ovejas*.) ¡Eh! ¿La choca?, chitita, chitita, chitita. (*Llama a la ovejita*.)

¿Qué aprenden los niños que, como Mabel, participan cotidianamente en estas situaciones? Los niños adquieren conocimientos, valores y habilidades necesarios para desempeñar actividades útiles y significativas en su cultura (agricultura, ganadería y prácticas artesanales), que suelen realizarse para la subsistencia y no para comercializar. El aprendizaje de estos conocimientos tiene un importante contenido afectivo porque las prácticas de los padres que los niños observan y los objetivos por los que los ven luchar tienen un significado especial para ellos.
¿Cómo aprenden los niños en esas situaciones?
En casos como el de Mabel, aprenden principalmente mediante la participación guiada[9] en las actividades de los adultos, trabajando al lado de sus padres, observando y haciéndose cargo de una parte de la tarea. Los adultos orientan la participación de los niños hacia el objetivo general, dividen la tarea de sus componentes principales, asignan al niño una parte y le señalan los pasos necesarios para que pueda hacerla con facilidad.

> Hay otras familias en las que los niños no comparten el trabajo de sus padres. Se quedan en la casa al cuidado de un familiar o en un jardín, mientas los padres van a trabajar. En algunos de estos casos, el niño participa desde muy pequeño en situaciones especialmente diseñadas para transmitirle ciertos conceptos y habilidades.

Diego, un niño de 3 años y 6 meses que vive en la ciudad de Buenos Aires, arma un rompecabezas con su prima Laura, de 18 años, encargada de cuidarlo.
Laura: Vamos a hacer un rompecabezas. Primero hay que mirar el dibujo. ¿Esto qué es? Es un estante lleno de juguetes lo que aparece en el dibujo, ¿no? Entonces, ¿cómo hay que hacer? Hay que buscar las piezas que aparecen en el dibujo.
Diego: Primero el soldado.
Laura: Bueno, acá está el soldado. ¿Dónde va el soldado? ¿Arriba o abajo?
Diego: Abajo.
Laura: Abajo, claro. Entonces, abajo ponemos el soldado. Ahora sacá otra. (*Diego saca otra pieza*.)
Laura: Bueno, ¿y esto qué es? ¿A qué corresponde?
Diego: Al reloj.
Laura: Al reloj, muy bien. ¿El reloj está arriba o está abajo en la figura?
Diego: Arriba.

Laura: Muy bien, ponelo arriba, Dieguito.

Diego: Arriba, arriba.

Laura: Ponelo, dale.

Diego: ¿Ahí arriba?

Laura: Ahí está, muy bien.

Diego: Cada uno hay que ponerlo en donde está el dibujito.

Laura: A ver si encontramos la otra parte del reloj. A ver… a ver… ¿No es una parte del reloj? Mirá

Diego: ¿Esto?

Laura: Ahí está. A ver cómo la ponés.

Diego: Es así.

Laura: ¿Encaja o no encaja el reloj? Encaja perfecto. ¿Qué forma tiene el reloj?

Diego: Es así. Falta la otra parte.

Laura: ¿Y *así* cómo es?

Diego: Así como una torta es.

Laura: Forma de torta… Es redondo, un círculo… Es un círculo. El reloj tiene forma de círculo.

Diego: Círculo. El barco falta, el barco.

¿Qué aprenden los niños que, como Diego, participan en estas situaciones?
En estas situaciones y otras similares, como leer cuentos con ilustraciones, los niños aprenden los nombres de numerosos objetos, plantas y animales, así como los colores y nociones espaciales. Desarrollan también habilidades de comparación y análisis que dan lugar a conceptos abstractos, como las formas geométricas.

¿Cómo aprenden los niños en estas situaciones?
En estas situaciones son frecuentes la enseñanza explícita, las indicaciones y los señalamientos verbales y las preguntas cuya repuesta es ya conocida por el adulto. Los niños aprenden no sólo conceptos sino también una forma de conversar e interactuar particulares. Y la forma que estos niños aprenden tempranamente es similar al modo en el que muchas veces se interactúa y se conversa en la escuela.
Los sistemas de actividades en los que los niños participan varían:

- de una comunidad a otra,
- entre las familias de una misma comunidad.

Al igual que entre las comunidades, entre las familias de una misma comunidad suele haber diferencias en las situaciones de aprendizaje que tienen los niños y en la calidad y la cantidad de la asistencia y la colaboración que reciben para participar en ellas.

- Hay niños y niñas que trabajan (alimentan y cuidan a los animales, recogen fruta y verdura, siembran y cosechan), otros que realizan tareas domésticas (cocinan, lavan la ropa, limpian la casa), otros que cuidan a sus hermanos menores y otros que disponen de todo el día para jugar.
- Hay niños y niñas que en su casa han aprendido a hablar el dialecto estándar que se enseña en la escuela y que aparecen en los libros, en los diarios y en las revistas. Para otros niños este dialecto puede ser mucho menos familiar.
- Hay niños y niñas cuyos padres y abuelos les cuentan historias, conversan con ellos sobre las cosas que pasan y les explican las causas y los motivos que éstas tienen. En las familias de otros niños, en cambio, estas situaciones pueden ser menos frecuentes.
- Hay niños y niñas cuyos padres, vecinos o hermanos mayores saben leer y les leen a menudo cuentos, revistas y diarios. Otros niños han tenido poco o ningún contacto con la escritura.
- Hay niños y niñas que acceden por experiencias directas a los objetos y a las cosas que pasan en su comunidad. Otros niños conocen, además, por medio del lenguaje escrito, la televisión y la computadora, mundos lejanos y realidades diferentes.

Es importante saber qué conocimientos posee un niño, cómo está acostumbrado a aprender, para qué usa habitualmente el lenguaje porque:

Los conocimientos, las estrategias de aprendizaje y los usos del lenguaje que los niños han aprendido en su hogar son su capital cultural y lingüístico, y constituyen el punto de partida para el aprendizaje escolar.

Acercar la escuela a los niños

Con tantos niños y niñas en el aula con diferentes conocimientos y experiencias, ¿cómo darles a todos oportunidades para aprender y la ayuda necesaria para hacerlo?

El maestro puede acercar la enseñanza a la vida cotidiana de los niños, a sus conocimientos, a sus estrategias de aprendizaje, a los usos que hacen del lenguaje y crear puentes que vinculen estas experiencias con otros mundos y otras formas de representar, comunicar e interpretar la realidad.

Los maestros pueden:

> Relacionar, *anclar*, contextuar los conocimientos nuevos en los conceptos espontáneos que los niños han adquirido en experiencias directas.

En el libro *Las aventuras de Ernestina* se recupera una situación en la que los niños arman y remontan barriletes y conversan sobre el viento y sus consecuencias:
Ernestina: No hay viento; por eso no vuela.
Pedro: No, no tiene que volar con viento; hace pomada la cometa.
Ernestina: El viento casi ha destechado mi casa y ha quedado todito polvo mi pieza.
Las experiencias de los niños son complementadas en el libro con las palabras de un adulto, que muestra otra perspectiva.
Pepe: Así como el viento hace daño, también la fuerza del viento se puede aprovechar para sacar agua con los molinos.
La explicación y el dibujo del funcionamiento de los molinos en el texto dan lugar a que Pepe, el personaje adulto, relate brevemente la historia de Don Quijote de la Mancha:
Pepe: Don Quijote… estaba un día cabalgando en el campo cuando de pronto vio a lo lejos varios molinos de viento. Don Quijote pensó que eran malvados gigantes y los atacó con su lanza. Pero la lanza chocó contra la aspa del molino, se rompió en pedazos y rodaron por el suelo Don Quijote y su caballo.
Los conocimientos de los niños son reconceptualizados y expandidos. Se muestran facetas alternativas del mismo fenómeno (el uso de la fuerza del viento para fines

útiles, los molinos) y se establecen redes de relaciones con conceptos de diferente orden (viento, molinos, Don Quijote de la Mancha).

Del mismo modo, cualquier juego, relato, trabajo o costumbre de los niños puede ser incluido en el proceso de enseñanza y aprendizaje para elaborar materiales de lectura o crear situaciones que permitan introducir, a partir de la experiencia de los niños, otros conocimientos más alejados de su realidad cotidiana. **Los conceptos nuevos se vuelven significativos para los niños cuando en la enseñanza se crea un contexto que los liga a objetos y situaciones familiares para ellos**.

> Aceptar las formas dialectales que los niños emplean pero mostrándoles al mismo tiempo la variedad estándar.

En un centro de la Red de Apoyo Escolar, durante una discusión sobre un texto acerca de las formas en las que los animales se protegen unos de otros, un niño, Mariano, menciona uno de los animales a los que el texto se refiere:
Mariano: Lo bicho que parece el palo.
Maestro: Exactamente, el bicho palo; un bicho que parece un palo.
El maestro evalúa positivamente la precisión conceptual de la respuesta del niño y al mismo tiempo en su intervención le presenta la forma del dialecto estándar.

La aceptación del lenguaje del niño es un requisito previo para el aprendizaje. Pero, a la vez, es un objetivo de la enseñanza ampliar la competencia lingüística y discursiva de los niños con el dialecto estándar.

> Partir de las experiencias narradas por padres y abuelos para enseñar a los niños a formular preguntas y realizar entrevistas.

Después de leer “Vacaciones en el Paraguay” del libro *Las aventuras de Tomás*, los niños elaboraron junto con su maestra un cuestionario para averiguar aspectos que desconocían entrevistando a un papá paraguayo.
Maestra: ¿Qué quieren saber?
Javi: Estirar la mandioca
Maestra: ¿Estirar la mandioca? ¿Cuál es la pregunta?
Javi: ¿Qué es *estirar la mandioca?*

Nancy: ¿Qué quiere decir *estirar la mandioca?*
Maestra: Muy bien, la primera pregunta: ¿Qué quiere decir estirar la mandioca?
La maestra está enseñando a los niños a precisar conceptualmente lo que quieren saber (el significado de la expresión *estirar la mandioca*) y a formular la pregunta de modo convencional.

Para transformar la realidad es necesario conocerla. Las preguntas son el primer paso para el conocimiento, una herramienta discursiva para explorar la realidad; de ahí la importancia de incentivar y andamiar la formulación de preguntas.

> Andamiar los relatos de los niños para ayudarlos a reconstruir verbalmente su experiencia.

Cuando los niños relatan experiencias personales, el andamiaje de la maestra les enseña a utilizar sus recursos lingüísticos para que en el relato los hechos se relacionen y ordenen temporalmente y se expliciten los motivos de las acciones y los sentimientos que despiertan.

Karina, una maestra de la Red de Apoyo Escolar, propuso a los niños que los relatos se refirieran a situaciones en las que se hubieran asustado.
Maestra: A ver, Sabrina, contanos qué te pasó.
Sabrina: Yo estaba en la cama y me levanté para tomar agua.
Maestra: ¿Era de noche?
Sabrina: Sí, era de noche y estaba lloviendo. Y yo fui a la cocina y mi hermano me trajo el oso… así…el león.
Maestra: Imagínense, de noche, lloviendo y Sabrina iba caminando por su casa y apareció su hermano Darío…
Sabrina: Me asustó.
Maestra: Te asustó. ¿Y vos qué hiciste cuando viste el muñeco?
Sabrina: Me fui corriendo a la cama de mi mamá.
Maestra: Pero vos, ¿te diste cuenta en el momento? ¿Te diste cuenta de que era un muñeco o pensaste que era un monstruo?
Sabrina: Yo pensé que era un monstruo.
Maestra: Con razón. ¡Qué susto que te pegaste!
La maestra proporciona un andamiaje para el relato de la niña. Por medio de pre-

guntas la lleva a explicitar la situación ("era de noche y estaba lloviendo"). Las palabras de la niña son reestructuradas por la maestra para crear una mayor tensión narrativa ("de noche, lloviendo y Sabrina iba caminando por su casa y apareció…"). Las restantes intervenciones de la maestra llevan a que la niña expanda la información y explicite sus reacciones.

El relato es un modo de reconstruir conceptualmente la experiencia personal. La guía del maestro permite a los niños apropiarse de esta herramienta cognitiva para pensar y reflexionar.

> Enseñar a los niños a representar sus experiencias en otras formas de discurso y en lenguaje escrito.

Los niños leen una noticia del diario que aparece en el episodio "Las noticias vuelan" del libro *Las aventuras de Tomás* y que trata sobre una niña perdida en la selva misionera. Luego de la lectura la maestra pregunta:
Maestra: ¿Alguno de ustedes se perdió una vez?
Yohana: Yo, yo, en Virreyes.
Maestra: Escuchemos a Yohana, que ella se perdió una vez. Contanos.
Yohana: Mi mamá se paró a ver uno de esos relojes conejito, ¿viste? Y yo me quedé mirando y ella entró a la relojería y… yo pensé que se fue… y la plaza estaba un cruzar y… me vio y dijo: "Qué hacés", y dije: "Me perdí". Me llevó a un quiosco, me compró una latita de Coca-Cola… Después me llevó y hablamos a la policía. Y yo…
Maestra: ¿A dónde te llevó la señora?, ¿caminando por Virreyes a ver si encontraban a tu mamá?
Yohana: Sí, y después a la policía.
Maestra: ¿Y vino tu mamá?
Yohana: Sí, mi mamá estaba con la Meche, la Lucía y el Joaquín.
Maestra: ¡Menos mal que te encontró!
Elisa: ¿Enseguida te encontraron?
Javier: Pero una hora nomás se perdieron.
Yohana: ¡No! Hasta la noche.
/…/
Maestra: Vamos a escribir una noticia contando lo que le pasó a Yohana. Yohana puede escribir, los demás dictamos.

Javier: Una chica perdida en Virreyes.
Maestra: ¡Ahí está! Una chica perdida en Virreyes.
Elisa: Una niña.
Maestra: Muy bien, *una niña* es mejor. Después del título… vieron que el título viene bien negro, en negrita para que resalte, ¿Qué viene después del título?
Florencia: La noticia.
Maestra: Y antes de la noticia, entre el título y la noticia siempre hay uno o dos rengloncitos. Eso se llama *copete*. Vamos a poner con mayúscula: "Una niña perdida en Virreyes". Y pensemos en un copete para esta noticia.
Javier: Esto ocurrió en Virreyes.
Maestra: Bueno, pero ponemos algo más, en un renglón o en dos tenemos que poner de qué trata la noticia. ¿De qué trata la noticia?
Elisa: Se perdió una niña.
Maestra: Una niña se perdió.
Diego: Ponele nombre a la niña.
Maestra: Ah, bueno, ahí está: "Una niña llamada Yohana se perdió en Virreyes".
Elisa: Una niña llamada Yohana se fue y después encontró a la mamá.
Maestra: Pero ahí contamos la noticia ya. Pongamos qué hizo, por qué se perdió.
Diego: Una niña llamada Yohana se soltó de la mano de su madre.
Florencia: Se alejó de la madre…
Mientras dictan, construyen las frases.
Rodrigo: …y siguió caminando sola…
Florencia: …y una señora la vio…
Maestra: Yohana se alejó de la mamá y al alejarse de la mamá, ¿qué hizo?
Elisa: Al alejarse de la mamá, siguió caminando hasta que una señora la vio.
Maestra: Entonces, "Yohana se alejó de la mamá". Punto. Al…
Elisa: …alejarse siguió caminando y…
Mariano: …no se dio cuenta…
Diego: …que estaba…
Elisa: …por cruzar la calle y una señora…
Mariano: …la encontró…
Florencia: …La vio que estaba llorando…
Maestra: "la vio llorando", podemos poner.
Elisa: La llevó al quiosco y le compró una Coca. Después la acompañó a la comisaría y ahí apareció la mamá.

La enseñanza guía a los niños en la reelaboración de sus experiencias proporcionándoles para ello herramientas culturales: el lenguaje escrito y formas variadas de discurso.

La colaboración en el aula

La escritura colectiva de una noticia entre la maestra, Karina, y sus alumnos ilustra que, así como en el hogar, en la escuela el aprendizaje puede tener lugar mediante actividades en las que:

- el objetivo es compartido,
- los conocimientos se construyen con las colaboraciones de todos,
- la maestra guía la participación de los niños en la actividad.

Con la colaboración de su maestra y compañeros, Yohana puede *ir más allá* de relatar a los otros niños una situación en la que se perdió. Con el apoyo de todos, la niña puede **expandir los límites de su *zona de desarrollo potencial*** y hacer junto con ellos lo que no puede hacer sola: representar su experiencia con el formato de una noticia periodística.

> La maestra tiene un papel muy importante en la situación proporcionando un **andamiaje** para la participación de los niños al:

• explicar el objetivo de la actividad,

La maestra explica el objetivo de lo que harán: “Vamos a escribir una noticia contando lo que le pasó a Yohana”.

• estructurar la tarea en función del objetivo de la actividad,

La maestra reparte las tareas para que puedan realizar la escritura colectiva de la noticia: “Yohana puede escribir, los demás dictamos”.

• proporcionar un modelo del desempeño que se espera de ellos en la situación,

La noticia sobre la niña perdida en la selva misionera leída previamente funciona como un modelo del tipo de texto que se quiere que los niños escriban.

- dar instrucciones y consignas que piden una acción específica,

La maestra realiza señalamientos verbales que guían la participación de los niños: "Vamos a poner con mayúscula: 'Una niña perdida en Virreyes'. Y pensemos en un copete para esta noticia".

- preguntar para dirigir la atención del niño a algún aspecto de la actividad y para producir una operación cognitiva que éste no puede hacer solo,

Las preguntas de la maestra orientan la reconstrucción de los niños: "¿De qué trata la noticia? ¿Qué viene después del título?".

- responder a los niños retomando y reconceptualizando sus intervenciones,

Las reestructuraciones y reconceptualizaciones de la maestra tienden a llevar a los niños a un estilo discursivo más apropiado al lenguaje escrito: la niña dice: "…la vio que estaba llorando…", y la maestra responde: "La vio llorando, podemos poner".

> Como en el hogar, en el aula los niños aprenden con la guía y la asistencia que les proporcionan para realizar las actividades. Pero a diferencia del hogar, donde tienen muchas y variadas oportunidades de participar con sus padres, abuelos y hermanos mayores en las actividades y de recibir asistencia personalizada para ello, en el aula la situación más frecuente es un solo maestro que tiene que guiar a muchos niños:
- con diferentes niveles de conocimiento, aunque cursen todos un mismo año escolar.
- con muy distintos niveles de conocimiento porque cursan diferentes años escolares (un plurigrado).

¿Cómo hacer uso de las mismas condiciones objetivas (número de niños y diferentes niveles de conocimiento) para crear un contexto donde las acciones individuales se articulen en un proyecto comunitario que conduzca al aprendizaje de todos los niños?

> Diversidad de tareas

Una actividad realizada en forma conjunta por todos los niños y guiada por el maestro, como la escritura colectiva de la noticia, puede dar lugar a otras actividades relacionadas:

- que presenten diferente nivel de dificultad;

  Actividades I: apropiadas para los niños que recién están aprendiendo a leer y escribir.
  Actividades II: para los que pueden leer y escribir palabras.
  Actividades III: para los niños que ya leen y escriben con cierta fluidez textos breves.

- que los niños puedan realizar en forma individual o con compañeros en pequeños grupos;

- que den lugar a diferentes situaciones de aprendizaje en las que el nivel de dificultad de la tarea:
  - o sea ajustado a las posibilidades del niño y, en consecuencia, las pueda hacer solo o con la colaboración de un par, un niño con su mismo nivel de conocimiento.
  - o requiera que el niño *vaya más allá* de sus posibilidades y, en consecuencia, tenga que realizarlas con la ayuda del maestro o de un compañero que sabe más.

Después de la escritura colectiva de la noticia junto a la maestra:

- los niños que ya pueden leer y escribir con cierta fluidez escriben en pequeños grupos una noticia para la cartelera del centro (actividad III);
- los niños que leen y escriben con más dificultad también escriben en grupo una noticia para la cartelera pero con la colaboración y el apoyo de la maestra (actividad II);
- los niños que recién han comenzado a leer y escribir realizan individualmente un juego: la palabra perdida. Se entrega a cada niño una serie de tarjetas con dibujos y por separado tarjetas con palabras que nombran los dibujos. Todos los dibujos tienen las palabras correspondientes excepto uno. Los niños tienen que leer las palabras, aparearlas con el dibujo que nombran, identificar el dibujo al que se le perdió la palabra y escribirla (actividad I).

> Los niños también enseñan

Cuando las acciones individuales se articulan en una actividad conjunta que otorga y da sentido a una serie de actividades relacionadas no es sólo el maestro el que enseña, sino que se maximiza la colaboración entre los niños. Cada niño puede ayudar a los otros y

aprender de las contribuciones de éstos a medida que trabajan en colaboración. La tarea en pequeños grupos permite a la vez la asistencia de los compañeros y de la maestra. Si el trabajo es acorde al nivel de posibilidades de los niños, éstos naturalmente se dirigen hacia sus compañeros cuando surge algún problema, para hacerse preguntas y pedir aclaraciones. El maestro puede entonces dedicarse a atender a aquellos niños que realizan una tarea que está más alejada de sus posibilidades.

En el relato de Yohana que dio lugar a la escritura de la noticia, los compañeros piden aclaraciones que llevan a la niña a expandir su relato.

Elisa: ¿Enseguida te encontraron?

Javier: Pero una hora nomás se perdieron.

Yohana: ¡No! Hasta la noche.

Durante la situación de escritura colectiva, los niños reformulan, reconceptualizan y expanden las palabras de los compañeros.

Javier: Una chica perdida en Virreyes.

Elisa: Una niña.

La reformulación de *una niña* por *una chica* acerca el lenguaje de los niños al que es propio de las noticias periodísticas.

Diego: Una niña llamada Yohana se soltó de la mano de su madre.

Florencia: …se alejó de la madre…

Rodrigo: …y siguió caminando sola…

Florencia: …y una señora la vio…

Los niños naturalmente expanden entre ellos la información haciendo avanzar el relato. Los que ya saben leer y escribir pueden colaborar con la maestra ayudando a sus compañeros, como hace Elisa cuando termina de escribir la noticia.

Maestra: ¿Terminaste, Elisa? ¿Lo ayudás a Javi, por favor?

Elisa se siente al lado de Javi.

Elisa: Javi, ¿cuál es la palabra que se perdió?

Javi: Sapo.

Elisa: Sapo, muy bien. La escribimos.

Javi: ¿Con sss?

Elisa: Como *sol*. Sssaapo.

Javi: Saaa, pongo *a*.

Elisa: Ahora, *sapo*; ppp, con la de *papá*.

Javi: Po, po.

Elisa: Sapo. Muy bien, ya está.

Muchas veces las contribuciones de otros niños pueden ser de gran ayuda. Probablemente, como tienen experiencias parecidas, entienden las dificultades de sus compañeros y proporcionan la guía apropiada.

> Jóvenes de la comunidad en el aula

Es posible incorporar jóvenes de la comunidad a la vida de la escuela con un propósito claro y definido: extender y ampliar la *red de colaboraciones* que muchos niños pueden necesitar para aprender a leer y escribir. Estos jóvenes pueden ayudar a los maestros brindando a aquellos niños con más dificultades en el aprendizaje asistencia personalizada para que logren desempeñarse en su zona de desarrollo potencial.

La escuela es una comunidad donde el logro del objetivo planteado (el aprendizaje de todos los niños) depende del trabajo en colaboración de los maestros, los directivos, los niños, sus familias y todos aquellos que se integren a la vida del aula.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Con compañeros de trabajo pueden recordar y comentar actividades que hacían en su hogar cuando eran chicos (preparar la comida, cuidar a los animales, armar barriletes) y cómo habían aprendido a hacerlas. Juntos pueden comparar (en qué se parecen y en qué se diferencian) la forma de aprender en el hogar y la forma en que enseñan a los niños en el aula.

2 Antes de comenzar las actividades, pueden leer con algún compañero la propuesta de trabajo y discutir para qué se realiza cada actividad (el objetivo) y sobre cómo podrán apoyar y andamiar la participación y el desempeño de los niños. ¿Cómo modelar la actividad? ¿Qué consignas sería importante dar? ¿Qué preguntas generales podrían orientar a los niños?

3 Pueden conversar con otros maestros los aspectos que tendrán en cuenta para decidir:
- qué niños realizarán las actividades I, II y III,
- cuánta ayuda necesitarán para hacerlo,
- qué redes de colaboración y ayuda se crearán. Si los niños que mejor leen y escriben podrán ayudar a los que menos saben y si tendrán tiempo disponible para ello.

4 Entre varios maestros pueden pensar cómo incorporar en las clases la participación de algún papá, mamá u otro miembro de la comunidad para que:
- con su conocimiento y experiencia familiar, laboral o comunitaria realice aportes a alguna actividad específica (relate los primeros meses en la vida de su hijo, describa su trabajo, cuente cómo fue su infancia, describa las características de su provincia o país de origen).
- se amplía la *red de colaboraciones* con que los niños cuentan en sus actividades habituales (escribir, leer o realizar alguna tarea manual).

5 Después de realizadas las actividades, con otros maestros pueden evaluar si:
- los niños comprendieron el objetivo de la actividad,
- los niños pudieron llevar a cabo la actividad adecuadamente,

- necesitaron ayuda para ello (¿cuánta ayuda? ¿la prevista o más de la prevista?),
- los niños colaboraron entre ellos.

6 Con los otros maestros pueden realizar una lista de las experiencias y los conocimientos previos que los niños pusieron de manifiesto en la realización de la actividad. Esta lista les permitirá:
- pensar juntos si esos conocimientos y experiencias fueron adecuadamente integrados con los contenidos de la actividad,
- decidir cómo pueden ser aprovechados e integrados en actividades futuras.

7 Periódicamente, pueden evaluar, con los compañeros de trabajo, el progreso de los niños en las diferentes situaciones de aprendizaje: ¿Cómo va variando la participación de éstos en las diferentes actividades? ¿Pueden leer y escribir en forma cada vez más autónoma? En caso de que algunos niños no puedan hacerlo, pueden decidir brindarles más asistencia: por ejemplo, veinte minutos de trabajo adicional, una vez finalizada la actividad.
A aquellos niños que avanzan más rápido en el aprendizaje, ¿qué otras oportunidades es posible ofrecerles?

módulo 3

El camino de la alfabetización

Mucho más que aprender a leer y escribir

Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, la palabra *alfabetización* se utiliza también en sentido amplio al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.[10]

Las personas participan de este conocimiento cuando pueden:

- comprender el lenguaje escrito que ha sido y que es la herramienta fundamental para organizar, sistematizar y conservar la información a través del tiempo,
- usar el lenguaje escrito para reelaborar y producir nuevos conocimientos.

Las personas alfabetizadas no sólo adquieren conocimientos mediante la escritura, sino que además usan, al pensar y al hablar, las formas más elaboradas de sistematizar la información que aprenden al adquirir el lenguaje escrito.

La posibilidad de recrear el mundo con el lenguaje implica el dominio de recursos lingüísticos y formas de pensar y organizar la información asociados con la escritura, aunque se usen también al hablar.

En efecto, en los textos escritos la información se presenta generalmente:

- integrada por mecanismos de subordinación y nominalización,[11]
- de un modo impersonal mediante el empleo de frases pasivas y nombres abstractos.

Estas características de los textos escritos responden a que la situación de escritura es diferente de la comunicación oral.

> En las situaciones cotidianas de comunicación oral, la persona que habla y la que escucha:

- generalmente se ven mientras conversan (se trata de comunicación *cara a cara*),
- se encuentran en el mismo lugar y en el mismo momento, es decir, comparten el tiempo y el espacio (es el lenguaje del *aquí* y *ahora*).

Por esta razón, en el lenguaje oral puede omitirse o abreviarse la información. Por ejemplo, si alguien dice: "Poné eso ahí", la persona que escucha comprende perfectamente, ya que ve el objeto al que se refiere *eso* y el lugar que corresponde a *ahí*. Además, en el caso de que algo no se entienda, se puede pedir aclaración o preguntar.

> Por el contrario, en la comunicación escrita, el que escribe y el que lee:

- no se encuentran necesariamente en el mismo lugar ni en el mismo momento, es decir, están separados en el tiempo y el espacio.

Esto hace que el lector no pueda pedir explicaciones si no entiende algo mientras lee. Así, el que escribe tiene que ser muy claro, sin omitir ni abreviar información; debe crear con palabras el *contexto* necesario para que el lector comprenda el mensaje. Por ejemplo, si alguien nos escribe una carta en la que dice: "No te olvides de guardar eso ahí", ¿cómo podemos adivinar a qué quiso referirse el escritor con las palabras *eso* y *ahí*? En el lenguaje escrito es preciso ser explícito para hacerse comprender.

> Sin embargo, hay textos orales que muestran un estilo de lenguaje escrito porque emplean formas que se parecen a las de dicho lenguaje; los niños o los adultos que han adquirido un alto nivel de alfabetización o los niños pequeños que interactúan con los adultos alfabetizados pueden hablar como si estuvieran escribiendo. Por ejemplo, si un niño cuenta a una persona que no conoce algo que le ha sucedido y ésta puede comprender los hechos sin haberlos vivido, el niño logró recrear con el lenguaje el contexto de lo ocurrido.

Valentina, de 5 años, relata una experiencia personal con un estilo de lenguaje escrito: "Mi abuelo un día se enfermó y lo tuvieron que llevar al médico y llamaron a la ambulancia; lo llevaron y lo internaron. Y el hermano de mi mamá la llamó a mi mamá para que vaya porque el doctor no daba ninguna seguridad si iba a salir de la operación. Y por las dudas que no saliera llamaron al anestesista para que le pusiera anestesia. Tardó mucho en despertarse, y el hermano de mi mamá se quedó en el médico para ver a qué hora lo sacaban de la sala de operación. Lo sacaron muy temprano. Cuando nosotros llegamos, mi abuelo ya no esta-

ba en la sala. Nos fuimos a fijar y no estaba en la sala de operación. Entonces, como salió de la operación, estuvo unos días con suero y después salió de la clínica y lo mandaron a la casa de la hermana de mi mamá, que es mi tía. En Entre Ríos pasó eso. Mi mamá se tuvo que ir y yo falté unos días al colegio".

El texto *dicho* por Valentina puede funcionar perfectamente como un escrito porque:

- es extenso y completo,
- se comprende por sí mismo, lo que hace que los lectores no necesitemos interrogar o pedirle aclaraciones a la autora,
- presenta y nombra con claridad a los personajes ("mi abuelo", "mi mamá", etc.), haciendo incluso aclaraciones para evitar confusión ("la hermana de mi mamá, que es mi tía"),
- indica los lugares de la acción con precisión (la clínica, la sala de operación, la casa de la hermana de la mamá).

Estas características hacen que, aunque sea un relato oral, tenga características alfabetizadas.

> Los niños *se alfabetizan* desde pequeños cuando en las conversaciones:

- relatan en colaboración con adultos alfabetizados hechos que han sucedido,
- se los alienta a explicar las causas y los motivos de sus propias acciones y las acciones de los otros,
- se los ayuda a justificar sus acciones,

y cuando participan en situaciones diarias de lecturas de cuentos y otros textos bien escritos.

> Los niños continúan con el aprendizaje de un uso alfabetizado del lenguaje cuando la enseñanza de la lectura y la escritura *va más allá* de las habilidades para aprender a leer y escribir textos muy breves y sencillos y el niño logra la comprensión y la producción de textos complejos.

El dominio de un estilo de lenguaje escrito como el de Valentina es la diferencia más importante entre los niños que pertenecen a una cultura oral y los que pertenecen a una cultura con un alto nivel de alfabetización. Pero aunque no dominen un estilo de lenguaje escrito, igual pueden usar el lenguaje como una herramienta fundamental para comunicarse y pensar.

Los niños y las niñas recorren el camino de la alfabetización hablando y escuchando, leyendo y escribiendo, en situaciones compartidas con un adulto o con un niño mayor alfabetizado. El camino los conduce desde los usos más simples y cotidianos del lenguaje oral a la producción y comprensión de textos orales y escritos complejos y elaborados.

Aprender a hacer cosas con el lenguaje[12]

Los niños y las niñas aprenden a hablar durante sus primeros años de vida y hacia los 5 años ya pueden hacer muchas cosas con el lenguaje: estar con otros, expresar su identidad, aprender sobre el mundo y explorarlo, crear universos imaginarios y comunicar hechos pasados.

> En primer lugar, el niño utiliza el lenguaje para conseguir cosas (*Yo quiero*); es el **uso instrumental**.

Diego, un niño de 2 años y 10 meses de una zona urbana, quería ver televisión y la mamá no lo dejaba. Después de un rato se acerca a ésta: "Sos la mejor mamá del mundo… ¿Puedo ver la tele?".

> Pero como instrumento de control el lenguaje tiene otra cara que el niño pronto descubre: los otros lo utilizan para controlarlo a él; es el **uso regulatorio**. La función reguladora sirve para ordenar la propia conducta y la de los demás.

Humberto, un niño colla de 5 años y 6 meses, controla con el lenguaje las intervenciones de Celina, de 3 años y 4 meses, en el juego de la tocadita (la mancha).[13]
Humberto: ¿Che, jugamos a la tocadita? Yo te toco, yo te toco…
La persigue hasta tocarla, y después lo persigue ella.
Celina: Ha tocau, ¿no?
Humberto: Ahora yo, a mí, yo toco, ahura yo tengo que tocar.
Corren y se ríen mucho.

> Cuando el niño expresa sus sentimientos y manifiesta su yo, está usando el lenguaje para cumplir con una **función personal**.

Ernestina, una niña colla de 6 años, conversa con su madrina, Verónica.
Verónica: ¡Qué linda vida! ¿No? El perro no se preocupa por trabajar ¿A vos te gustaría vivir así?
Ernestina: No, a mí me gustaría vivir mirando los chanchitos.

> Cuando se establecen y mantienen relaciones con los otros, se hace un **uso interpersonal** del lenguaje.

Leo, un niño colla de 4 años, se acerca a un grupo de niños mayores que están jugando y no le prestan atención e intenta integrarse al grupo.
Leo: ¿Tú eres mujer grande?
Niña: No.
Leo: Entonces, ¿qué eres? ¿Guagua? ¿Jugamos? Yolanda, ¿jugamos?

> Los niños también utilizan el lenguaje para pedir y para dar información; se trata del **uso representacional**. El lenguaje es un medio para comunicar algo: un mensaje con referencias específicas a personas, objetos, procesos, cualidades, relaciones y estados de mundo que giran alrededor de ellos.

Camila, una niña de Buenos Aires de 1 año y 6 meses, quince días después de sucedido el hecho, les cuenta a sus tíos: "Tito cayó, nena upa".
Su abuelo se cayó con ella en brazos.

> Mediante el **uso imaginativo**, el niño crea con el lenguaje un mundo propio.

Gabriel, un niño de 3 años de una comunidad colla, hacía de buey, araba la tierra en cuatro patas; Osvaldo, de 4, tiraba de la piola de adelante y Federico, de 5 años, con una rama empujaba de atrás marcando la tierra, y decía que estaban arando para sembrar las habas.
Gabriel: Ta arando la tieya.
Osvaldo: Nosotros sembrar con el agua.
Gabriel: Tirá pues, el buey está apurao; coyé, coyé.
Federico: El bueicito quiere para sembrar yapidito las habas.
Osvaldo trae agua en un bidón y comienza a tirar en la tierra.
Osvaldo: Changos tirima agüita pa qui salga grandi la plantita.

Gabriel: No, primerito tenés que hacé la huellita pa tirá la agua, ontonce echá la agüita.

> Cuando se **usa de modo heurístico**, el lenguaje es también un medio para aprender y reflexionar sobre las cosas, para explorar el entorno.

Ernestina, que tiene 6 años, mira los chanchos junto a su madrina Verónica.
Ernestina: ¿La chancha no sentirá?
Verónica: ¿Qué no sentirá?
Ernestina: Que están chuchando (mamando).
Verónica: Claro que siente.

En las conversaciones cotidianas los niños usan el lenguaje para alcanzar sus objetivos. Y al hacerlo, desarrollan nuevas formas y estructuras lingüísticas que a su vez les permiten participar más y mejor en las conversaciones.

Todos los niños desarrollan lenguaje y aprenden a usarlo en conversaciones con los miembros de su comunidad, pero como estas experiencias pueden ser muy distintas, también es posible que difieran los usos del lenguaje que éstos efectivamente adquirieron.

De los primeros usos del lenguaje a los textos más elaborados

A medida que los niños y las niñas avanzan en el uso del lenguaje, pueden producir textos (narraciones, instrucciones, exposiciones y argumentaciones) más fácilmente comprensibles, esto es, textos:
- coherentes porque la información o las ideas están relacionadas entre sí,
- cohesivos porque las relaciones entre las ideas se expresan explícitamente mediante palabras (por ejemplo, conectivos como *porque, cuando, por lo tanto*) y por medio de la repetición de una misma palabra a lo largo del texto.

> Los niños y las niñas construyen sus primeros textos en el marco de conversaciones con adultos y otros niños mayores, quienes los orientan con sus intervenciones (pre-

guntas, reestructuraciones y reconceptualizaciones) y los ayudan a expresar sus ideas. Esto les permite construir textos más coherentes y cohesivos que los que podrían producir sin este andamiaje.

Marito, un niño de 3 años de una comunidad colla, produce un relato apoyándose en las reestructuraciones y ampliaciones que le proporciona su tía Verónica.
Marito: El papá allá chanchito.
Tía: ¿La mamá tiene chanchitos allá?
Marito: Shí, matao el papá.
Tía: ¿El papá ha matao el chancho?
Marito: Sí, ¡ah!
Tía: ¿Y qué ha hecho con el chanchito, has comido chanchito?
Marito: Shí, he comido chanchito.
Tía: ¿Y no le has dejao nada a la tía?
Marito: Shí, allá abajo hay.
Tía: Bueno, después vamos a ir a buscar chanchito, ¿no?

Los principales tipos de texto que los niños producen dentro del diálogo con otras personas son la narración, la instrucción, la exposición (descripción y explicación) y la argumentación.

> Narración: ¿qué cuentan los niños?

Los niños pequeños usan el lenguaje para nombrar objetos, personas y acciones, que gradualmente comienzan a relacionar en relatos sencillos que constituyen el punto de partida de formas más complejas de discurso narrativo.
Narrar es relatar o contar hechos o acontecimientos. En una narración, por lo tanto, siempre hay personajes –reales o ficticios– que realizan acciones. Los cuentos y las novelas son ejemplos de textos narrativos, así como también las anécdotas históricas y las crónicas de los diarios. Como los hechos relatados ocurren a lo largo del tiempo, la narración tiene organización temporal. Las narraciones más típicas y frecuentes (narraciones canónicas) muestran una organización que sigue el orden en el que ocurrieron los hechos: comienzo de la acción, desarrollo y conclusión.
A edad muy temprana, los niños y las niñas producen narraciones sencillas, formadas por una o dos oraciones, que poco a poco se vuelven más extensas y complejas. Hacia los 5 ó 6 años, pueden producir narraciones completas, siendo las más frecuentes los relatos de experiencias personales y los cuentos.

• Los relatos de experiencia personal

Las primeras narraciones que los niños producen consisten en contar algo que les ocurrió; es decir, son relatos de experiencias personales.

> Daniel, un niño de 5 años de una zona rural, relata lo que le pasó un día cuando jugaba: "Me golpeé un día en la cabeza. Yo estaba jugando con una soga muy finita, era un poco así de gruesa. Y se cortó la soga y me rompí la cabeza. Y mi mamá me fue a llevar a la sala; no era tan hondo, así de hondo".

La narración es desarrollada y completa porque incluye todas las partes que habitualmente integran un relato de experiencia personal.[14]

RELATO	PARTES
Me golpeé un día en la cabeza.	Resumen del relato.
Yo estaba jugando con una soga muy finita, era un poco así de gruesa.	Orientación: presenta a las personas, e indica el lugar y el momento en el que se da la situación.
Y se cortó la soga y me rompí la cabeza.	Complicación: responde a la pregunta *¿qué pasó?*
Y mi mamá me fue a llevar a la sala, no era tan hondo, así de hondo.	Resolución: indica el resultado de la complicación.

En un principio, los niños necesitan la colaboración del adulto o de un niño mayor para desarrollar un relato completo. Si no cuentan con ésta, en general sólo relatan la complicación: "Otro día yo dormí en una cama alta y me caí"; "Un día yo me caí y un caballo se cayó".
En estos relatos de experiencia personal los niños proporcionan solamente una orientación muy breve ("otro día", "un día") y la complicación. Algunos, sin embargo, tienen mucha habilidad para producir este tipo de narraciones. Así lo demuestra Luis, un

niño colla de 7 años, conversando con sus hermanos:

> "Yo he ido al nublado la otra vez que estaba lloviendo, hasta allá al nublado arriba del cerro y me he mojao entero, me he mojao toda la ropa y casi la lluvia me ha volteao. Para no caerme me he escondido en una cueva, ahí he esperao hasta que se fue el nublao y ha parado la lluvia, entonces recién he podido volver".

Esta narración se encuentra muy bien construida: sigue el orden temporal claramente e incluye todas las partes del relato de experiencia personal; es coherente porque toda la información está vinculada con la tormenta, "el nublado", y con lo que el niño hace para protegerse, y es también cohesiva ya que se repiten palabras (*nublado, mojado, lluvia, lloviendo*) y se usan conectivos (*entonces*).

- Los cuentos que cuentan los niños

Los niños relatan cuentos que les han leído o contado, y también cuentos inventados por ellos. Son narraciones de ficción, es decir, los hechos que se narran no son necesariamente reales, aunque pueden basarse o inspirarse en hechos reales para inventarlos.

> Un ejemplo de cuento inventado es el que narra Marcos, de 5 años, en una conversación:
> "Había una vez un nene que iba caminando y se cayó en un pocito, y un señor que vivía cerca de donde se cayó, lo ayudó y llamó a la policía. Entre todos lo sacaron y el nene se volvió contento a su casa".

El cuento es una narración canónica, que sigue correctamente el orden temporal de los hechos. Aquí se observan sus partes fundamentales.[15]

CUENTO	PARTES
Había una vez un nene que iba caminando	Escena o situación inicial: presenta al protagonista. A veces lo ubica en un lugar, una época o un ambiente cultural.
y se cayó en un pocito	Evento inicial: es el acontecimiento o acción que da comienzo al relato.
y un señor que vivía cerca de donde se cayó lo ayudó y llamó a la policía.	Intento: el protagonista u otro personaje realizan acciones para cumplir un objetivo o propósito.
Entre todos lo sacaron ocasionados por el intento.	Consecuencia: hechos positivos o negativos
y el nene se volvió contento a su casa.	Reacción: es la reacción del personaje ante la resolución del relato, sus sentimientos o pensamientos sobre el éxito o fracaso.

> Descripción: ¿cómo son las cosas?

Para describir los niños tienen que **atender selectivamente a las características de un objeto, un lugar o una persona**. A los más pequeños les resulta muy difícil realizar por sí solos una descripción completa, incluso de objetos o lugares que conocen bien. Sin embargo, con ayuda del adulto, dentro de una conversación pueden comenzar a construir descripciones.

Maestra: Vamos a dejar que Ariel nos cuente qué trajo.
Ariel: Un camión.
Mariano: De hierro.
Maestra: Es un camión de hierro, muy bien.
Florencia: Ahí traen las vacas.
Maestra: ¿Qué dijiste, Florencia? ¿Te parece que ahí es donde traen las vacas?

Juan: No arena.
Daniel: No, no puede llevar arena porque se cae de acá.
Maestra: ¿Escucharon? No puede llevar arena porque se cae por los agujeritos. Muy bien, Daniel, entonces es un camión de hierro y tiene agujeros. ¿Qué más?
Juan: Le falta una puerta.
Andrés: Está hecho bolsa.
Maestra: Está un poco roto, sí. ¿Y de qué color es?
Ariel: Es azul.
Florencia: Y negro.
Maestra: Es que está un poquito despintado.
Daniel: Y amarillo un poquito tenía.
Maestra: Claro, era un camión azul y amarillo. Entonces, Ariel trajo un camión de hierro, que era azul y amarillo, pero que ahora está un poco despintado y que es como los que se usan para transportar vacas.

Orientados por la maestra, los niños van indicando las características del camión: el color, el estado material, su función, etc. El texto, entonces, se construye entre todos: se trata de una descripción conjunta. Los niños están operando en su zona de desarrollo potencial: pueden hacer con la ayuda de la maestra una descripción más completa que la que podrían hacer solos.

> Instrucción: cómo hacerlo paso a paso.

Los textos instructivos **enseñan a realizar actividades que deben seguir una serie de pasos**. Al igual que la narración, se ordenan temporalmente. Como formas de discurso más elaboradas, se van desarrollando a partir del uso del lenguaje que hacen los niños para regular la propia acción y la de otras personas. Mientras que en un principio el niño sólo puede realizar demandas simples para controlar la conducta de otro y relatar algunos pasos en la realización de una tarea, con el tiempo aprenderá a dar instrucciones en forma ordenada.

Ernestina prepara la comida y enuncia las acciones que tiene que realizar: "Ya está por hervir la olla pal perro, que hierva un poquito; después yo voy a echar arroz a la sopa, la grasa a todo, la sal, todo vua'echar".

La niña indica ordenadamente y con claridad las acciones que realizará para preparar la comida del perro. Esto muestra que también podría indicarle a otra persona que no

supiera de qué manera debe hacerlo. En ese caso, estaría dando una instrucción. Más tarde podrá seguramente transformar instrucciones en reglas, incluso en reglas condicionales para, entre otras cosas, explicar los principios de un juego.

> Explicación: ¿Por qué, por qué?

El texto de tipo explicativo **proporciona información sobre un tema** que no se comprende o se desconoce. La organización típica de la explicación, desarrollada en su forma completa sólo en los textos escritos, comprende dos partes:

- pregunta o problema: plantea el tema que necesita explicación;
- respuesta o solución: desarrolla la información que resuelve la pregunta o el problema.

¿Cómo se protegen los animales? A menudo los animales necesitan protegerse de otros y lo hacen de diferente manera. Algunos, como el camaleón, cambian de color para parecerse a las hojas o al tronco de las plantas donde están parados. De esta manera, sus enemigos no pueden verlos.
Las cabras corren y saltan para escapar de los zorros, que son muy rápidos y fuertes. ¿Y los gatos? ¿Por qué creés que cuando están asustados o enojados se erizan, se les para todo el pelo? Porque así parecen más grandes y peligrosos. Las mulitas y las liebres se esconden en cuevas cuando tienen miedo. Y ¿a que no sabés lo que hacen las arañas? Se quedan quietas como si estuvieran muertas.
Otros animales ya nace *disfrazados:* tienen los colores y algunos hasta la forma del lugar donde viven. Así por ejemplo, el bicho palo es un insecto que parece el palito de una planta, y cuando está en peligro se queda quieto y pasa inadvertido.

Aunque a los 5, 6, 7 años los niños pueden comprender estos textos cuando un adulto se los lee y apoya el proceso de comprensión, no son capaces de producir textos similares por sí mismos hasta que tienen un buen dominio de la escritura, avanzada la educación general básica. Sin embargo, cuando el niño no sólo relata acontecimientos, sino que además explicita las causas de un hecho o una afirmación, está realizando una interpretación de los sucesos comunicados y esto constituye un precedente del discurso explicativo.

Ernestina, de 6 años, opina sobre el sitio en el que vive: “A mí me gusta vivir aquí. El agua no queda tan lejos, allá hay que traer agua falda abajo”.

Como Ernestina, desde pequeños los niños pueden proporcionar explicaciones en el marco de una conversación, como respuesta a una pregunta o un pedido de aclaración. En el próximo ejemplo, un niño de 5 años que está relatando una película utiliza la palabra *corte* (en sentido cinematográfico). Cuando el adulto le pregunta qué es un corte, el niño proporciona una definición, que es una forma abreviada de la explicación: "Corte es cuando una película está mal y tienen que empezar de nuevo pero más bien".

> Argumentación: ¿Quién tiene razón?

El texto argumentativo está organizado de manera muy semejante al explicativo: plantea un problema o pregunta y una respuesta o solución. La diferencia se encuentra en que el problema de la argumentación admite más de una solución posible, es decir, no hay acuerdo sobre el tema que se está desarrollando. Por lo tanto, **el autor intenta convencer o persuadir a quienes lo leen o escuchan de que su punto de vista es el correcto**, dando razones o argumentos para apoyarlo y enfrentándolo con el punto de vista opuesto.
Las niñas y los niños se enfrentan a menudo con oposiciones, versiones contrarias a las suyas. Los padres u otros cuidadores en ocasiones niegan el permiso para que realicen una acción determinada. Si el adulto acompaña la negativa con el reconocimiento de la opinión del niño, argumenta el motivo que sustenta la decisión y ofrece una propuesta de acción alternativa, está familiarizando al pequeño con la estructura del discurso argumentativo.

Pedro, un niño colla, está remontando un barrilete y conversa con Pepe, un maestro, y con Hernán.
Maestro: No hay viento, por eso no vuela.
Pedro: No, no tene que volar con viento, hace pomada el cometa.
Maestro: Claro, con mucho viento no, pero necesita un poquito de aire para volar.
Pedro: ¡Ah!, no mi dao cuenta. Va volar mejor con una piedrita, poné una piedrita.
Maestro: No la pongas, se va a poner pesado.
Pedro: Si es pesado, le va a sacar, pue.
Hernán: No, mirá, ¿ves? No es pesao porque se eleva más alto con una piedrita.
Pedro: Igual, miralo, sacale el peso. Vamos allacito, maestro, a la cancha; allá no hay techos, no hay cerquita la cancha grande. ¡Che!, vamos a la cancha, así no se

va ir techos, voy corriendo, largalo. Se baja, mirá.

Maestro: Falta un poquito de viento.

En la conversación hay dos temas sobre los que los participantes no acuerdan: si es necesario viento para remontar el barrilete y si hay que colocarle peso. Cada participante del diálogo tiene una opinión diferente e intenta convencer a los demás dando razones. Por ejemplo, Hernán apoya su idea de que el barrilete no está pesado argumentando que "se eleva más alto".

Todavía los niños no pueden argumentar solos porque les resulta muy difícil desarrollar por sí mismos dos puntos de vista diferentes, pero sí pueden hacerlo en conjunto con los demás en conversaciones con adultos u otros niños en las que cada persona plantea una posición distinta sobre un problema.

Las diferencias entre los niños en sus habilidades para comprender y producir distintos tipos de texto están relacionadas con el andamiaje que los adultos y niños mayores les proporcionan en la conversación.

La adquisición de estos tipos de texto (narración, instrucción, descripción, explicación, argumentación), que se inicia en la conversación informal, se amplía cuando los niños y las niñas aprenden a leer y escribir.

Aprender a leer y escribir

Para aprender a leer y escribir los niños y las niñas recorren un largo camino, que es el mismo para todos. Pero como al ingresar en la escuela están en diferentes puntos del camino, ésta debe ser una respuesta pedagógica adecuada para que todos lleguen a ser lectores y escritores expertos.

¿Qué sabe hacer un lector-escritor experto?

El lector-escritor experto recibe, por ejemplo, una carta: sabe que es una carta porque viene en un sobre a su nombre y al sacar el papel reconoce el formato de carta, esto es,

la distribución del texto sobre la hoja (fecha, destinatario, texto, firma). Sabe también que alguien le escribió para darle información sobre algo, para contarle algo que sucedió. Reconoce que el escritor escribió con un propósito. Seguramente, antes de leer la carta busca la firma para ver quién le escribió.

Luego se dispone a leer. Sus ojos comienzan a recorrer las palabras escritas. No bien ve cada palabra, reconoce su significado y va agrupando las palabras para comprender el significado de las frases y oraciones. Establece relaciones entre palabras de diferentes oraciones. Recurre a lo que sabe sobre la persona que escribe (una amiga) o sobre el tema para completar la información que falta y que es necesaria para comprender el mensaje (por ejemplo, si se menciona a Juana, sabe que es la hermana de la amiga que le escribe sin que la escritora tenga que aclararlo). El lector experto realiza todos estos procesos o *actividades mentales* simultáneamente, casi sin darse cuenta.

Pero aun para el lector más experto la lectura es, a veces una actividad que demanda esfuerzo. Si encuentra una palabra cuyo significado no conoce, interrumpe la lectura, busca el significado en el diccionario, o la lectura se vuelve más lenta si trata de inferir el significado a partir de otras palabras y frases del texto. Puede suceder también que lea una palabra por otra (*palo por pato*) y, al seguir avanzando, se dé cuenta del error porque el texto pierde coherencia. Entonces tiene que dar marcha atrás y volver a leer esa palabra.

Si la carta se hubiese caído al agua y las palabras estuvieran borroneadas, se encontraría con un serio problema: no podría leerlas, esto es, reconocer y acceder al significado por medio de ellas y, por lo tanto, comprender el texto. Las palabras son los *ladrillos* con los que se construyen los textos, cuyo reconocimiento abre las puertas a la comprensión. La única razón para aprender a leer y escribir palabras es poder comprender y producir textos escritos.

Una vez leída la carta y según lo que ha comprendido, el lector-escritor experto decide contestar el mensaje. Comienza (sin prestar atención) escribiendo el lugar, la fecha y el nombre del destinatario. Piensa un poco qué quiere decir y, al mismo tiempo que escribe palabra por palabra, va elaborando mentalmente el contenido, relacionando las ideas y organizándolas de manera tal de ir conformando frases, oraciones, párrafos que den lugar a un texto coherente y comprensible para el futuro lector.

A menudo debe tachar y rescribir porque se da cuenta de que *algo* no está claro, *no suena bien*. No es una tarea fácil: en la escritura hay que simultáneamente elaborar significados y transformarlos en lenguaje, recurriendo a todos los conocimientos lingüísticos que se poseen.

Tanto la lectura como la escritura son actividades mentales complejas formadas por una serie de procesos que tienen lugar de modo simultáneo. La lectura y la escritura de palabras constituyen los procesos básicos de estas actividades mentales porque proporcionan los significados a partir de los cuales se construye el significado global del texto.

¿Cómo llegan los niños a ser lectores y escritores expertos?

> Como la mayoría de los maestros ha observado, el grupo de niños y niñas que ingresa en primer año es en general heterogéneo: algunos al empezar el año sólo hacen garabatos y desconocen que la escritura es lenguaje. Para ellos, la escritura no tiene ningún significado. Otros niños, en cambio, ya escriben (algunos, su nombre y palabras como *papá* y *mamá*; otros mensajes) y leen textos breves.

Los niños y las niñas que aprenden a leer y escribir en su hogar no lo hacen solos, sino con la ayuda de un adulto o de un niño mayor alfabetizado que conversa con ellos sobre la escritura, les señala que tiene significado, que es lenguaje y les lee a menudo cuentos y otros textos.

Así, por ejemplo, la mamá de Sofía (4 años) guía a su hija, que quiere escribir su nombre con un juego de letras, proporcionándole el apoyo necesario para que pueda hacerlo.

Sofía: Quiero escribir *Sofi*.
Mamá: ¿Querés escribir *Sofi*?
Sofía: Sí, *Sofi*.
Mamá: Bueno, ¿con qué letra empieza?
Sofía: Con *p*.
Mamá: ¿*Pofi*, querés escribir *Pofi*?
Sofía: No, *Sofi*.
Mamá: A ver, sss…, buscá la *S*.
Sofía: (*Tomando la letra*.) Acá está, ahora la *o*.
Mamá: Sí, muy bien, ahora ponemos la *o*, So…
La mamá de Sofía proporciona un andamiaje para la actividad de escritura seña-

lando explícitamente por dónde debe comenzar ("¿Con qué letra empieza?"), le muestra indirectamente su error ("¿Querés escribir *Pofi*?") y prolonga el sonido inicial del nombre para que la niña infiera la letra correspondiente. Ésta conoce las letras de su nombre pues coloca la *o* y la mamá acompaña y aprueba lo que la niña está haciendo al verbalizar su acción ("Ahora ponemos la *o*") y le muestra el resultado ("So…") de manera que la actividad no resulte en un deletreo.

En algunos hogares estas situaciones informales en las que el niño, junto con un adulto o niño mayor alfabetizado, interactúa con la escritura, son variadas y frecuentes. La cantidad de material impreso en el entorno de un niño urbano es muy grande: letreros en los negocios, en las carreteras, etiquetas en la ropa, diarios, revistas, folletos, cartas. Se trata de una variedad de portadores de textos escritos. En general, los padres y otros familiares alfabetizados que están con el niño lo motivan a prestar atención a ese material. El adulto promueve situaciones de interacción en torno a lo impreso que a menudo dan lugar a rutinas que sirven de base para diversos conocimientos sobre la escritura. Por ejemplo, hay mamás que en los trenes señalan a sus hijos los carteles de las estaciones, los leen juntos y el niño poco a poco aprende a identificar por algún rasgo el nombre de la estación.

> No es suficiente que el niño vea carteles en las calles, inscripciones en los productos, avisos por televisión para que aprenda a leer y escribir. De hecho, algunos niños que viven en barrios humildes de las zonas suburbanas tienen, a pesar de estar inmersos en un medio con escritura, serias dificultades para aprender porque no comprenden qué es la escritura ni con qué propósitos se la utiliza: no hay adultos que les señalen y expliciten estos conocimientos, ya que los más cercanos no tienen posibilidades de hacerlo.

> En los hogares donde los niños participan de situaciones de lectura y escritura, cuando la mamá, los abuelos o los hermanos escriben frente a ellos, les dicen qué están escribiendo y para qué lo hacen. Los niños ven que lo que se dice se puede escribir y comprenden que la escritura es lenguaje. De esta manera, dan el primer paso, el de ingreso en el proceso de alfabetización; comienzan a atender a la escritura del medio porque saben que *dice algo* y desarrollan conocimiento sobre este objeto cultural.

La mamá de Sofía (4 años) integra a la niña a la situación de escritura de una nota a la maestra y le da espacio para que participe en la ideación del mensaje.

Mamá: Me tengo que acordar de avisarle a tu maestra que te ponga gotitas al salir de la pileta.
Sofía: Mandale una notita.
Mamá: Te voy a escribir la nota para Patricia en el cuaderno porque si ahora empezaron la pileta, que te ponga una gotita de alcohol boricado en los oídos.
Sofía: Como Solange. ¿Sabes una cosa? Solange tenía mal igual que yo, tenía mal este oído.
Mamá: ¿Y le ponen una gotita cuando sale de la pile? Bueno, escribo: "Patricia:…" dos puntos…
Sofía: Con *p*, como la de *papá*.
Mamá: "… por favor, cuando Sofi sale de la pileta…"
Sofía: "… ponele una gotita de alcohol en los oídos. Gracias, Victoria."

Esta situación ilustra el proceso de andamiaje: la mamá guía la participación de Sofía en la actividad y ésta colabora aportando lo que ya sabe hacer. La niña da muestra de haber adquirido múltiples conocimientos: sabe que se puede comunicar mediante la escritura: "Mandale una notita" (conocimiento sobre la funcionalidad de la escritura); sabe el formato de una nota porque utiliza correctamente la fórmula de conclusión: "Gracias, Victoria" (conocimiento sobre los textos escritos); puede identificar los sonidos de una palabra y está aprendiendo las correspondencias sonido-letra: "Con *p*, como la de *papá*" (conocimientos sobre el sistema de escritura).

¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a leer y escribir?

De la misma manera que Sofía, todos los niños y las niñas que participan diariamente en su hogar o en la escuela de situaciones de lectura y escritura ingresan en el proceso de alfabetización construyendo en colaboración con otras personas conocimientos sobre la escritura y el sistema de escritura, y adquiriendo el dominio de un estilo de lenguaje escrito.[16]

Saber sobre la escritura implica:

- comprender que ésta es lenguaje,
- descubrir las funciones que cumple como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a leer y a escribir,
- diferenciar la escritura del dibujo,

- identificar la lectura y la escritura como acciones particulares.

Conocer sobre el sistema de escritura implica:

- descubrir qué unidades del lenguaje (sonidos, sílabas o palabras) representan las grafías,
- reconocer la orientación de la escritura,
- comenzar a identificar las letras, a trazarlas y distinguirlas,
- tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica,
- empezar a reconocer las relaciones entre los sonidos y las letras.

Adquirir un estilo de lenguaje escrito implica:

- presentar la información en forma clara y explícita, utilizando vocabulario preciso,
- integrar la información y relacionarla mediante el uso de conectores y proposiciones subordinadas.

Los niños y las niñas van adquiriendo los conocimientos sobre la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito en forma conjunta. La alfabetización no es un proceso en etapas sino que en él los conocimientos y las habilidades se desarrollan y aprenden en forma simultánea y en paralelo, aunque algunos puedan preceder en su comienzo a otros.

Aprender sobre la escritura

Comprender que la escritura tiene significado, que es lenguaje y un instrumento útil para desenvolverse en la vida diaria es la puerta que permite el ingreso en el proceso de alfabetización.

> Los niños y las niñas se dan cuenta a temprana edad de que las *marcas* escritas que ven en el medio tienen significado porque observan cómo los adultos y niños mayores reaccionan ante ellas. Muchos empiezan a diferenciar el dibujo de la escritura ya a los 3 años porque perciben características distintas entre ambas formas. Aunque a menudo el niño confunde los nombres y llama *dibujo* a la escritura o *escritura* al dibujo, esto no significa que no los diferencie sino que aún puede confundir las palabras.

> Identificar las funciones de la escritura resulta sencillo para los niños a los que constantemente se les señala, en situaciones reales de lectura y escritura, con qué propósito se realizan estas situaciones.

En un grupo de primer ciclo de EGB de un barrio suburbano:
Maestra: ¿Se acuerdan de la noticia que había contado la semana pasada?
Mariano: Sí, del barrio.
Maestra: Yo la anoté en un papel, que fue el borrador. Yo ya la pasé en limpio. La voy a pegar en la cartelera de las noticias del barrio para que la gente se entere.
Sonia: Sí, para que sepan.
Maestra: La cartelera que está en la pared es para que la gente que entra al salón se pueda enterar de las novedades que van pasando en el barrio.

Los niños dan muestras rápidamente de comprender las funciones que puede cumplir al escritura, como se muestra en los dos intercambios siguientes:

La maestra del ejemplo anterior lee un trabalenguas y una niña le pide: "Karina, anotalo en el pizarrón porque nos olvidamos".

En un grupo de jardín en el que la maestra siempre señalaba las funciones de la escritura:
Maestra: ¿Qué hace el presidente?
Leo: Nada.
Jonathan: Escribe letras.
Maestra: ¿Qué les parece que escribe?
Mariana: Cosas importantes.
Maestra: ¿Cuáles?
Mariana: "Se rompe un edificio".
Maestra: ¿Escribe "se rompe un edificio"? ¿Para qué lo escribe?
Daniel: Porque si no, cuando llega allá se olvida y cuando le quiere contar algo dice: "¡Ay!, ya no me acuerdo".
Maestra: Así que escribe para no olvidarse de las cosas…

En ese caso, al igual que en el anterior, son los niños los que reconocen e indican la funcionalidad de la escritura. Muchos aprenden en su comunidad múltiples conocimientos

por medio de la participación guiada, haciendo cosas con otro con un objetivo claro para ambos. Si el maestro no recupera esta modalidad de enseñanza creando situaciones en las que se lea y escriba con un objetivo evidente, el aprendizaje carecerá de significado y el niño no se sentirá motivado para aprender *algo* cuya funcionalidad no comprende.

> Comprender que la escritura es lenguaje puede ser un gran desafío para los niños. La siguiente situación, que tuvo lugar en una escuela de La Rioja, ilustra esta dificultad.

> **Maestra**: Ahora vamos a escribir perro. (*Escribe en el pizarrón: perro, pe rro, p e rr o. Luego lee mientras va señalando:*) Perro, pe rro, p e rr o.
> **Niños**: (*Repiten junto con la maestra*.) Perro…
> **Maestra**: Bueno, ahora solitos, a ver…
> **Niños**: Choco, cho co, cho co o.

Los niños no habían comprendido que la palabra escrita representaba la palabra hablada *perro* y leen *choco*, que es la forma que usan en su habla cotidiana para referirse a un perro. Cuando la maestra les dice que va a escribir *perro*, los niños piensan en el animal, no en la palabra que la maestra está diciendo. Relacionan esas *marcas* con el significado, con la idea que tienen de perro. Por eso, aunque la maestra les pide que lean, piensan en el animal y utilizan la palabra *choco*.
Es importante que los niños se den cuenta de que la escritura, a diferencia del dibujo, es un medio que permite transmitir significados más variados y abstractos y, en general, menos sujetos a errores de interpretación. Para ello una maestra de primer ciclo leyó a su grupo un texto sobre los dibujos en las cuevas realizados por los primeros hombres.

> **Maestra**: Y hace mucho, mucho tiempo atrás, los hombres ¿cómo hacían para contar las cosas que les pasaban? ¿Lo escribían?
> **Jimena**: No, dibujaban en la pared.
> **Maestra**: En las paredes. Los hombres de hace muchos, muchos años vivían en cuevas; entonces escribían como está dibujado acá, dibujaban.
> **Jimena**: En las paredes.
> **Maestra**: Dibujaban en la pared, muy bien. ¿Y para qué dibujaban en la pared?
> **Sonia**: Para que la gente vea todo.

Maestra: Claro, para que la gente vea esos dibujos y al ver esos dibujos la gente se iba a dar cuenta de lo que le había pasado. ¿Y nosotros cómo escribimos?
Daniel: Con la *d*.
Sonia: Con la *j* de *jirafa*.
Álvaro: Con la *m*, de *mamá*, de *Maribel*.
Maestra: Nosotros escribimos con letras. Ahora yo les voy a dar algo a ustedes para que hagan como hacían los hombres hace mucho tiempo atrás. Acá tienen una cueva. En una cueva así vivían antes los hombres, hace muchos años cuando estaban los dinosaurios.
Mariano: ¿Dibujamos una guerra?
Maestra: Dibujen algo que pasa.
Álvaro: Tomás que agarra un sapo.
Maestra: Van a dibujar un mensaje en la pared de la cueva y en la otra pared van a escribir un mensaje, como se hacía antes y como se hace ahora. Después lo vamos a leer para ver cuál se entiende mejor.

Aprender sobre el sistema de escritura

Los niños y las niñas que aprenden a leer y escribir en español tienen que descubrir en qué consiste el sistema de escritura que se utiliza en nuestra lengua: el sistema alfabético. ¿Cuál es el principio que organiza el sistema alfabético?

En el sistema de escritura alfabético las letras representan los sonidos del habla: esta relación entre sonidos y letras constituye el núcleo del principio alfabético. Para establecerla es necesario que los niños y las niñas:
- tomen conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollen conciencia fonológica,
- descubran que las letras representan esos sonidos.

> Comprender esta relación no es fácil porque a los niños les cuesta darse cuenta de que los sonidos están: escuchan una palabra que conocen e inmediatamente activa su significado *atravesando* los sonidos, como si la forma sonora de la palabra no existiera. **El lenguaje es como un vidrio, es transparente** para los niños;[17] sólo *oyen* los

sonidos si se encuentran con una pronunciación muy distinta de la propia: *tierra* por *tieya* si se trata de un niño colla, o *tieya* por tierra si es un niño de Buenos Aires.

> Pero si los niños no se dan cuenta de la existencia de los sonidos, ¿con qué van a relacionar las letras? Los niños tienen dificultad para descubrir que las palabras están formadas por sonidos porque al pronunciarlas algunos sonidos se articulan juntos. Como no los distinguen, no pueden establecer las relaciones entre éstos y las letras. Esta dificultad es un obstáculo que deben salvar para aprender a leer y escribir.

> Es posible ayudar a los niños a descubrir los sonidos, a adquirir *conciencia fonológica*, mediante juegos con palabras, canciones, rimas y poesías, en las que los sonidos se repiten y prolongan. En estos juegos los niños pueden inferir la existencia de los sonidos y comenzar a distinguir unos de otros.

Sofía (1 año y 8 meses) está mirando el libro *Zoológico* de M. E. Walsh, con su abuela.
Sofía: Si alguna vez vemos una foca…
Abuela: Que junta margaritas con la…
Sofía: boca…
Abuela: Que fuma… Y habla sola y escribe con la…
Sofía: cola, llamemos al doctor…
Abuela: Llamemos al doctor, la foca es…
Sofía: loca.
Abuela: Loca. ¡Muy bien!
En la interacción con su abuela, Sofía se apoya en la rima –esto es, en los sonidos finales– para completar los versos de la poesía.

Los niños que adquieren a edad temprana habilidades de conciencia fonológica aprenden más fácilmente a leer y escribir porque ésta les permite inferir las relaciones entre sonidos y letras.

> Para aprender a leer y escribir los niños y las niñas tienen que conocer las letras, además de tomar conciencia de que el habla está formada por sonidos. Aprender las letras implica aprender a diferenciarlas unas de otras y a trazarlas. Las letras se componen de rasgos; por ejemplo, la *E* está formada por una línea vertical sobre la que se apo-

yan tres líneas horizontales más pequeñas. Los niños ponen de manifiesto en su escritura temprana que atienden a los rasgos de las letras. Cuando en esa *escritura* aparecen círculos y palos demuestran que han extraído los rasgos *línea curva* y *línea vertical* de algunas letras. Una cosa es aprender el trazado de las letras y otra, muy diferente, aprender a distinguirlas e identificarlas. En ambos casos los niños necesitan ver letras y escribirlas, pero el trazado involucra habilidades motrices y la identificación, habilidades perceptivas. No hay que olvidar que los niños usan los ojos para mirar y la mano para escribir.
Cuando el niño es pequeño, le resulta mas fácil escribir letras en imprenta mayúscula porque sus rasgos son más simples que los de la imprenta minúscula. Por eso las primeras formas de escritura las realiza en mayúscula. Pero al leer le es más fácil, como les sucede también a los adultos, distinguir las letras en imprenta minúscula, precisamente porque tienen más rasgos que permiten diferenciarlas.

LOS BOTES SON GRANDES.
Los botes son grandes.

Como se observa en estas oraciones, las letras en imprenta mayúscula tienen todas el mismo tamaño, mientras que en imprenta minúscula hay rasgos que sobresalen (b, t, g, d) por encima y por debajo del cuerpo de las otras letras: se distinguen mejor éstas que las de imprenta mayúscula. Por otro lado, el uso de la imprenta minúscula permite ver dónde termina y dónde comienza una oración, porque luego de un punto la primera palabra se escribe con mayúscula. También se pueden diferenciar los nombres propios, que van con mayúscula, de los comunes. Son todas *pistas* que facilitan la comprensión y que la imprenta mayúscula no proporciona.

> Los niños y las niñas aprenden con relativa facilidad **la orientación del sistema de escritura** al seguir la escritura que realizan los adultos y niños mayores, o cuando en el curso de la lectura señalan las palabras sucesivas en el texto.
Al empezar a escribir, muchos niños no han aprendido aún la orientación y linealidad de la escritura y producen marcas sobre el papel distribuidas al azar. Como encuentran igualmente fácil o difícil escribir en cualquier dirección (derecha-izquierda o izquierda-derecha), producen también escritura en espejo. Sólo es necesario el señalamiento de un adulto o de un niño mayor para que los niños comprendan que la secuencia temporal de las palabras en el habla se corresponde con la secuencia espacial de la escritura.

La maestra está leyendo junto con los niños y los invita a seguir la lectura en sus libros, a participar leyendo junto con ella y a identificar algunas palabras.
Maestra: Vamos a leer: "Tomás salió del Centro de Apoyo y caminó hasta su casa…".
Ramiro, Romina y Juan: "…y caminó hasta su casa".
Maestra: ¿Dónde dice "Tomás"?
Todos: (*Señalan en sus libros*.) Acá.
Maestra: "¡Qué rico olor!". (*Muestra el libro y señala*.) Acá dice: "¡Qué rico olor!". (*Lo escribe en el pizarrón*.)
Todos: "¡Qué rico olor!"
Maestra: ¿Dónde dice "olor"?
Romina: (*Pasa al pizarrón, va leyendo y señalando.*)
Maestra: "Tomás tomó mate, comió pan y tortas fritas y se fue a jugar".
Juan: Porque la mamá había hecho.
Maestra: Sí, había rico olor porque la mamá de Tomás había hecho tortas fritas.
Los niños tienen que establecer relaciones entre el habla y la escritura para señalar las palabras que les pide la maestra.

Aprender un estilo de lenguaje escrito

El estilo de lenguaje escrito tiene formas diferentes del lenguaje oral por las características de los contextos de comunicación en los que se habla y en los que se escribe. Como el escritor no suele estar presente cuando el lector lee el texto, éste no puede pedir aclaraciones y debe encontrar en él toda la información que necesita para comprenderlo. Por ello, los textos escritos tienen que ser explícitos, el vocabulario debe ser preciso, las ideas deben estar relacionadas, jerarquizadas y cohesionadas mediante el uso de conectivos y mecanismos de subordinación y nominalización.

> Una situación privilegiada para el aprendizaje de un estilo de lenguaje escrito es la lectura de cuentos. Los niños piden que les lean los mismos cuentos una y otra vez y así logran comprenderlos mejor. Pero, al mismo tiempo, aprenden muchas palabras nuevas, la estructura global de los textos y estructuras sintácticas más complejas.
Cuando los niños han memorizado sus textos favoritos y *hacen que leen*, ponen de manifiesto los conocimientos adquiridos.

María Florencia, de 4 años:

Mamá: Un día, el tío Juan estaba sentado bajo el manzano de Katy, en el jardín de Katy. ¿Qué gritó el tío Juan?… ¡Válgame Dios! Hay algo que… se arrastra…

María Florencia: Se arrastra en mi bolsillo. ¿Dices que hay algo que se arrastra en tu bolsillo?

Mamá: Será una…

María Florencia: Será una tortuga, ya recuerdo, Katy, que una tortuga arrastrándose por mis libros… ¡Katy, Katy, ven, ayúdame!

Mamá: Culebra…

María Florencia: …Culebreaba dentro de mi cubo. ¡Katy, Katy, ven, ayúdame! Siento algo que aletea en mi bolsillo. ¿Dices que hay algo que aletea en tu bolsillo?

Mamá: Gorjea…

María Florencia: ¿Dices que hay algo que gorjea en tu bolsillo?… Ya me acuer… ¿qué?

Mamá: Será…

María Florencia: Será un pájaro. Ya me acuerdo, dijo Katy, será un pájaro…

Mamá: Que oía a pájaro…

María Florencia: Que oía un pájaro…

Mamá: Que gorjeaba…

María Florencia: …Que gorjea, que gorjea…

Mamá: Que gorjeaba…

María Florencia: …Que gorjeaba dentro de mi lámpara, ya me acuerdo… ¿qué?

Mamá: Que había un pájaro…

María Florencia: Que había un pájaro que se arrastraba en mi lámpara. ¡Katy, Katy, ven, ayúdame!

María Florencia produce emisiones extensas y complejas, con proposiciones subordinadas ("oía un pájaro que gorjeaba"), vocabulario variado y preciso (arrastrarse, culebrear, gorjear, aletear), usa tiempos verbales diversos (futuro simple, pasado), discurso directo ("Ya me acuerdo, dijo Katy"), discurso referido ("¿Dices que hay algo que se arrastra en tu bolsillo?").

El dominio temprano de estas habilidades discursivas que caracterizan el lenguaje escrito permite a los niños producir textos coherentes y cohesivos y comprender textos cada vez más complejos.

Los maestros pueden promover el desarrollo del estilo de lenguaje escrito no sólo realizando frecuentes lecturas de cuentos y reconstruyendo las historias leídas, sino también en todas las situaciones en las que se produce un texto oral que luego será escrito en colaboración. La elaboración de cuentos, noticias y relatos de experiencias personales son una oportunidad para el aprendizaje discursivo de los niños si el andamiaje del maestro los ayuda a aproximarse a un estilo de lenguaje escrito.

De las primeras formas de escritura a la escritura convencional

Las primeras formas de escritura que producen los niños son diferentes de las formas adultas convencionales, aunque a menudo reflejan rasgos de la que ven en el entorno. Así por ejemplo, el garabato continuo en zigzag refleja la linealidad y continuidad de la escritura manuscrita.

> Los niños progresivamente producen formas más parecidas a las letras, algunas letras o secuencias de letras que no guardan relación con los sonidos de las palabras que dicen escribir. También *escriben* textos utilizando algunas de estas formas de escritura. Todas ellas ponen en evidencia que los niños hacen uso de sus habilidades cognitivas para abstraer algunos rasgos perceptivos de la escritura, como la horizontalidad y, más adelante, la variedad de caracteres, así como rasgos específicos de las letras.
Cuando los niños empiezan a escribir palabras, emplean **distintas estrategias**:

- escriben de memoria algunas palabras,
- analizan las palabras prolongando los sonidos y buscan las letras correspondientes.

Utilizan la **primera estrategia, escribir palabras de memoria**, para algunas palabras muy familiares. Con frecuencia algún adulto escribe el nombre del niño para que éste lo copie. Luego de copiarlo varias veces, aprende de memoria la forma y secuencia de letras que lo componen y puede escribirlo sin tener el modelo a la vista. Aprenden también a escribir de memoria otras palabras que les enseñan, generalmente *mamá, papá, casa*. Pero en un principio pueden escribir sólo unas pocas palabras en forma convencional porque esta estrategia exige un gran esfuerzo de memoria.
La **estrategia de analizar la palabra o estrategia analítica** es la más productiva porque le permite escribir cualquier palabra, aun las que no conoce. El apoyo y el

andamiaje de los adultos resulta fundamental para el desarrollo de esta estrategia. Los niños preguntan al adulto cómo se escribe una palabra, y esta demanda puede dar lugar a que éste la escriba y el niño la copie o a que el adulto trate de escribirla junto con el niño, prologando los sonidos y mostrándole las letras. Esta última situación permite que el niño y el adulto hablen sobre las letras, sus formas, los sonidos. Gradualmente los niños van tomando conciencia de los sonidos que forman las palabras. Cuando el sonido y la letra de su nombre aparece también en otras palabras que empiezan "como la de mi nombre", tratan de analizar las palabras, identificar los sonidos y buscar en otras palabras la letra correspondiente al sonido o preguntan por esa letra a un adulto o niño mayor.

> El recurso a estas estrategias no se produce en etapas sucesivas: los niños utilizan en un mismo momento de su aprendizaje distintas formas según las palabras y las tareas. Pueden escribir de manera convencional su nombre porque lo saben de memoria, escribir otras palabras poniendo sólo la letra inicial y escribir un texto con secuencias de letras sin que éstas guarden correspondencia con los sonidos. Se trata de un proceso en el que no hay una secuencia estricta de desarrollo en las formas de escritura.

Leer palabras para leer textos

Cuando los niños y las niñas participan con frecuencia de situaciones de lectura de cuentos, carteles, mensajes, cartas, noticias y los adultos o los niños con los que comparten la actividad les hacen señalamientos explícitos sobre lo que están haciendo ("ahí dice", "por acá empezamos a leer", "ahora damos vuelta la hoja", "mirá la *p* de *pato*") y para qué lo están haciendo, estimulan la curiosidad natural de los niños por aprender.

> En estos casos, desde pequeños, los niños intentarán leer la escritura que observan en su entorno, palabras de sus libros favoritos y los cuentos que les leen con frecuencia recurriendo a **diversas estrategias**:

- En un principio aprenderán a **reconocer algunas palabras** que ven con mucha frecuencia: su nombre, *mamá, papá*, una señal en la calle, el nombre del lugar donde les gusta comer. Ese reconocimiento se realiza **mediante la abstracción cognitiva de alguna pista visual** relevante (la forma de una letra, el color, el lugar donde está escrito). Por ejemplo, en un grupo de niños de 5 años de una

zona urbana todos podían leer "Xuxa", el nombre de la animadora de televisión, seguramente porque las dos *x* le dan a esa palabra una gran saliencia perceptiva y, además, no hay otras palabras con las que se pueda confundir. Asimismo, algunos reconocen el nombre del personaje Zorro empleando como pista visual la *Z*. Estos son casos en los que los niños recuerdan la relación entre un rasgo visual y un significado. Esta estrategia permite identificar muy pocas palabras y lleva a errores porque los niños confunden unas palabras con otras. Así por ejemplo, cada vez que encuentran una palabra que empieza con *Z*, leen "Zorro".

- cuando los niños comienzan a relacionar la escritura y el habla recurren a una **estrategia alfabética**. En un primer momento pueden establecer sólo la relación entre el sonido inicial de la palabra y la letra correspondiente y emplear esta relación como pista para leer la palabra. Esta estrategia se manifiesta en los errores que cometen; por ejemplo ante la palabra *LUNA*, pueden leer "LÁPIZ", "LOBO" o "LIMÓN". Posteriormente pueden atender también a la letra inicial y final para *leer* la palabra. Leen así, por ejemplo, "nido" por *nudo*.

A medida que conocen más correspondencias sonido-letra, los niños pueden leer las palabras completas. En un primer momento leen con dificultad y esfuerzo, muchas veces sílaba por sílaba. Gradualmente la lectura se hace rápida y fluida. Una vez que el proceso se vuelve automático, los niños pueden leer fluidamente un texto y comprenderlo.

¿Por qué la comprensión depende del reconocimiento rápido y preciso de las palabras? Si el niño lee una palabra o dos (por ejemplo, "Luis estaba") y lo hace lentamente, cuando lee las siguientes ("nadando en el lago") ya no recuerda quién estaba nadando. No puede establecer relaciones entre palabras, por lo que no comprende lo que lee.

Cuando los niños inician el aprendizaje de la lectura y la escritura ya entienden y producen textos orales, pero no pueden comprender ni producir textos escritos hasta tanto no aprendan a leer y escribir palabras. Esto no significa que el aprendizaje de las palabras sea independiente del de otros procesos que permiten comprender y producir textos más complejos que los aprendidos en la conversación.

El niño no aprende primero a leer palabras y luego a comprender un texto escrito. Ambos aprendizajes se producen en forma simultánea cuando en las situaciones de interacción en torno a la escritura el andamiaje del adulto apoya tanto la lectura y escritura de palabras como el aprendizaje de otras estrategias y conocimientos que facilitan la comprensión y producción de textos.

Los niños y las niñas recorren el camino de la alfabetización con su participación en situaciones compartidas con adultos o niños alfabetizados en las que:
- hablan y escuchan para comprender y producir textos orales complejos,
- leen y escriben palabras para leer y escribir textos,
- leen textos para aprender nuevas palabras,
- incorporan la estructura de los textos escritos que leen a su modo de hablar.
Cuando los maestros conocen el camino que tienen que recorrer los niños para alcanzar un alto nivel de alfabetización, pueden crear situaciones en las que éstos hablan y escuchan, leen y escriben para comprender y recrear el mundo en el que viven.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Con otros maestros pueden reconstruir y comentar un día típico en su vida, desde que se levantan a la mañana hasta que se van a dormir por la noche. Juntos pueden tratar de identificar los propósitos para los que usan el lenguaje oral y el escrito en todas las situaciones en las que participan.

2 Entre maestros pueden reflexionar sobre los procesos implicados en la lectura y la escritura (¿qué hacen ustedes como lectores y escritores expertos cuando leen y escriben?) y sobre el camino que tuvieron que recorrer para llegar a ser lectores y escritores expertos. Juntos pueden pensar cómo ayudarán a los niños y a las niñas a recorrer este camino de aprendizaje.

3 Con otros maestros, pueden pensar cómo explorar y diagnosticar las habilidades lingüísticas de los niños y las niñas:
- ¿Para qué usan el lenguaje oral? ¿Sólo lo usan para establecer relaciones con los otros, conseguir cosas, informar y regular las acciones o también para imaginar y averiguar sobre el mundo físico y social?

- ¿Cuál es el desarrollo que han alcanzado de los diferentes tipos de texto? ¿Pueden producir narraciones? ¿Qué tipo de narraciones? ¿Cuánta ayuda necesitan para hacerlo? ¿Pueden dar instrucciones ordenadas para la realización de una tarea? ¿Pueden describir un objeto, una persona o un animal? ¿Necesitan ayuda para hacerlo? ¿Comprenden textos explicativos sencillos? ¿Fundamentan sus afirmaciones cuando participan en una discusión?
- ¿Qué saben sobre la lectura y la escritura, sus usos y funciones?

4 Antes de comenzar las actividades, pueden leer junto con compañeros la propuesta de trabajo y analizar las situaciones de enseñanza con el objeto de determinar: ¿Qué usos del lenguaje tendrán que poner en juego los niños? ¿Qué tipos de texto están involucrados? ¿ Con qué propósitos se lee y escribe en esas situaciones?

5 Entre compañeros pueden pensar cómo usar cada situación de enseñanza para que los niños y las niñas comprendan:
- que la escritura tiene significado,
- que la escritura es lenguaje,
- que se lee y escribe para algo,
- que las letras representan los sonidos del habla.

6 Luego de realizadas las actividades, con otros maestros pueden evaluar si los niños pusieron en juego usos variados del lenguaje, si narraron experiencias personales o cuentos, si describieron objetos o personas, si dieron instrucciones para realizar alguna actividad, si leyeron o escucharon leer a otro un texto expositivo, si proporcionaron argumentos para fundamentar alguna idea.

7 Junto con otros maestros pueden identificar, a partir de las observaciones que realicen sobre el desempeño de los niños y las niñas con los que trabajan:
- ¿Qué habilidades de conciencia fonológica tienen los niños y las niñas?
- ¿Qué estrategias emplean para leer y escribir palabras?

módulo 4

Hablar y escuchar

PARTICIPAR EN CONVERSACIONES

Conversar en el hogar y en la escuela: aprender sobre el lenguaje y a través del lenguaje

> Todos los hogares ofrecen a los niños y a las niñas experiencias en las cuales desarrollan el lenguaje y aprenden a usarlo para una variedad de propósitos con los miembros de su comunidad. Hablando y escuchando, participando en las conversaciones que acompañan las actividades cotidianas de las familias, los niños y las niñas aprenden:

- las formas y las estructuras lingüísticas del dialecto que se habla en su comunidad,
- cuándo hablar y cuándo no hablar, de qué hablar, con quién y de qué manera,
- a usar el lenguaje con diversos objetivos,
- a emplear diferentes géneros, estrategias y estilos discursivos para alcanzar esos objetivos.

> Sin embargo, cuando los niños ingresan en la escuela hay diferencias entre ellos:

- no todos conocen en igual medida el dialecto estándar que se habla en la escuela y que se utiliza para la escritura,
- no todos están acostumbrados a interactuar con desconocidos y a formular y responder preguntas,
- no todos usan el lenguaje para averiguar sobre el mundo, analizar y reflexionar sobre experiencias pasadas, razonar y justificar, considerar posibles alternativas, construir historias imaginarias, planificar hechos futuros y proyectarse en la vida y en los sentimientos de los otros,
- no todos han alcanzado el mismo control de sus recursos lingüísticos para producir textos coherentes y cohesivos fáciles de comprender por las demás personas.

> Además, al ingresar en la escuela todos los niños tienen aún mucho que aprender sobre el lenguaje, puesto que no han completado su desarrollo lingüístico. Es la escue-

la la que debe garantizar las oportunidades para que todos los niños continúen aprendiendo.
En las situaciones de interacción en el aula, la maestra puede ayudar a los niños a:

- producir narraciones elaboradas y complejas,
- comprender y producir textos expositivos, esto es, textos que describen y explican aspectos del mundo físico y social,
- proporcionar argumentos, fundamentar y discutir ideas,
- enunciar claramente las reglas de un juego.

Del mismo modo que en el hogar, en la conversación que mantienen con la maestra y los compañeros los niños y las niñas continúan aprendiendo sobre el lenguaje al mismo tiempo que aprenden los conocimientos que se transmiten por medio del lenguaje.
Así como en el hogar, en el aula no hay prácticamente ninguna actividad que no requiera que la maestra y los niños hablen para *negociar* y alcanzar sus propósitos compartidos.
En el aula el lenguaje es una herramienta que permite que la maestra y los niños:

- coordinen sus acciones para realizar el objetivo de la actividad ("Alcanzame una birome", "Escribamos el título", "Yohana, ayudá a Javi", "Ahora poné s"),
- construyan una comprensión compartida de los objetos, las personas, los hechos y sus relaciones. Esta comprensión se logra con la producción conjunta de textos orales y escritos en los que se describen y relatan hechos presentes y pasados, se anticipan y planifican actividades futuras, se crean situaciones imaginarias en la narración de historias de fantasía, se fundamentan opiniones en debates y discusiones y se exponen las características principales de un concepto y sus relaciones con otros conceptos de igual y de diferente orden.

Muchas situaciones en el aula pueden dar lugar a que la maestra y los niños construyan textos orales y escritos en colaboración. En ellas los niños no sólo aprenden sobre el mundo físico y social, sino también las formas discursivas (narración, descripción, explicación, argumentación) con las que estos conocimientos se presentan y las formas de pensamiento ligadas a ellas.

Así por ejemplo, Karina, una maestra de una red de apoyo escolar, iniciaba sus clases con una situación que con el tiempo tomó el nombre de "El calendario". Al comenzar el día los niños ponían la fecha en un calendario y escribían al lado textos breves tales

como adivinanzas, chistes, trabalenguas, poesías. Como muchos de estos textos eran inventados por los mismos niños, una parte importante de la actividad consistía en la elaboración del texto, que se producía en la interacción entre el niño, que proporcionaba la idea inicial, y la maestra y los compañeros, que apoyaban sus palabras. De este modo, entre todos lograban que las pistas de las adivinanzas fueran suficientes para inferir la respuesta, que todas las poesías rimaran y que los chistes fueran verdaderos chistes.

En una de las situaciones de "El calendario", Elisa, de segundo año, plantea una adivinanza sobre el quirquincho. Las intervenciones de la maestra, que solicita pistas adicionales e integra la información proporcionada, conforman un andamiaje para la adivinanza de Elisa.

Maestra: Elisa consiguió una adivinanza.

Elisa: Me la dio mi hermana. Es como un caracol… No, es como una tortuga pero no lo es. Tiene un caparazón que tiene pelitos.

Alonso: El camello.

Maestra: ¿Y qué más? ¿Qué otra pista nos podés dar?

Elisa: Es revivo. Cuando lo bañás se le paran los pelos.

Maestra: Entonces, es un animal. A ver, decime si lo que digo está mal: se parece a una tortuga… Tiene un caparazón como una tortuga, pero tiene pelos. ¿O tiene pinches?

Elisa: Tiene pinches.

Maestra: Si lo mojás, ¿qué le pasa a este animal? ¿Se le paran? ¿Se le erizan? Es parecido a una tortuga porque tiene un caparazón, porque tiene…

Elisa: Pelitos.

Maestra: Como pelitos; si lo mojás se le erizan y con el caparazón de ese animal se hace un instrumento.

Elisa: Sí, la guitarra.

Maestra: Charango, se llama. ¿Y cómo se llama el animal? ¿Empieza con qué letra?

Elisa: La *que*.

Alonso: Quirquito.

Florencia: Quirquincho.

Elisa: Quirquincho era.

En el marco de esta interacción los niños aprenden el formato de una adivinanza, que se apoya en una forma textual descriptiva: se proporcionan las propiedades de un objeto como pistas para que sea posible inferir de qué se trata. La niña de las primeras pistas "(Tiene caparazón como una tortuga", "Tiene pelitos" y "Es revivo"). La maestra les muestra que estas pistas permiten ya decir que es un animal y no un objeto material; así los conduce a hacer una inferencia. La maestra construye un andamiaje para que los niños desarrollen no sólo una forma de discurso particular sino también las estructuras y las estrategias de pensamiento con las que está relacionada.

> *La conversación con la maestra puede cumplir un papel similar a la de los padres y los hermanos mayores creando oportunidades de aprendizaje lingüístico, discursivo y cognitivo al compartir y explorar ideas y conceptos por medio del diálogo.*

Conversar: una forma de colaborar y de explorar la realidad

> Cuando las situaciones de enseñanza en el aula (formular una adivinanza, leer un cuento, hacer un experimento, discutir una noticia de un diario, escribir un texto, medir una superficie o explicar un concepto) se plantean como problemas por resolver y no como situaciones de transmisión de contenidos, tanto la maestra como los niños pueden tener *algo* para decir, algo que contribuya a la resolución del problema. En la conversación que tiene lugar en estas actividades de aprendizaje, la maestra puede ayudar a los niños a comprender, interpretar, elaborar, producir y cuestionar las ideas y los textos complejos que están imbricados en la actividad. De este modo, se continúa apoyando su desarrollo lingüístico, discursivo y cognitivo.

> Estas conversaciones en las que se enseña y aprende tienen dos características: son una forma de colaborar y son una forma de explorar ideas.
Son **conversaciones en colaboración**[18] porque las palabras de la maestra cooperan con las de los niños para que éstos puedan realizar su intención comunicativa; para que construyan una formulación verbal más coherente y completa que la que podrían hacer solos, tejiendo sus significados con otros que amplían su mundo conceptual.
Son **conversaciones exploratorias** porque las palabras de la maestra llevan a los

niños a sugerir alternativas de acción, a razonar e indagar sobre el mundo físico, social y cultural, a establecer vínculos entre los conocimientos que ya poseen y a buscar otros nuevos que los acerquen de un modo más comprehensivo a la realidad.

La conversación es una forma de construir significados en colaboración donde las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas gracias a las contribuciones sucesivas de las diferentes personas.
En la conversación los niños y las niñas tienen algo para decir: sus conocimientos previos, su capacidad para explorar juegan un importante papel en la construcción de nuevas comprensiones acerca del mundo.

> Las conversaciones *exploratorias* y *en colaboración* que tienen lugar en el aula:
- **son semejantes a conversaciones informales** porque al incorporar los conocimientos previos de los niños y al responder a sus intereses parecen tan naturales y espontáneas como los intercambios comunicativos que tienen lugar fuera de la escuela; pero
- **cumplen un propósito pedagógico** porque son diseñadas por la maestra para enseñar un contenido particular, involucrando a todos los participantes en un intercambio en el que se entrelazan las contribuciones de los niños y dan lugar a un significado más amplio.

La conversación que mantiene Betty, una maestra de primer grado, con su grupo de niños, en el marco de la elaboración de un reglamento para la clase, presenta estas características: es a la vez pedagógica e informal.

Maestra: Bueno… Escuchen una cosita… Ahora les quiero hacer una preguntita. Cuando ustedes juegan a un juego que no conocen… Por ejemplo, la mamá un día viene a la casa y dice: "¡Ay, compré un juego, mirá qué lindo!". Trae una caja y ustedes dicen: "Y a este juego, ¿cómo se jugará? ¿Qué juego es?". Nunca lo vieron, ustedes. Entonces la mamá dice: "Bueno, agarro la caja, miremos qué juego es". ¿Y ustedes cómo pueden enterarse de cómo se juega?
Damián: Yo sé, mirando las instrucciones.
Maestra: Leés las instrucciones, ahá. Las leés y después, ¿qué hacés?
Jazmín: Y después juegan.
Maestra: Y después juegan. ¿Cómo se llama eso de las instrucciones? Ustedes vie-

ron arriba qué nombre tiene.

Nicolás: Puede ser en los palitos chinos.

Paloma: Paloma tiene las instrucciones de los palitos chinos; preguntale a ella.

Maestra: A ver, a ver, si trajo las instrucciones de los palitos chinos… Paloma parece que las tiene. (*La maestra toma las instrucciones que le ofrece Paloma*.)

Maestra: Y… aquí dice: "palitos chinos" y cuenta cómo hay que hacerlo. Muy bien, y… cuando, por ejemplo, están jugando al fútbol, como decía antes Hernán, y entonces el referí tiene que cobrar una jugada, ¿no es cierto?… Por ejemplo, alguien hizo un *foul*, o tiraron una pelota afuera, o dos jugadores se pegaron una patada, ¿qué aplica el referí para saber lo que hay que hacer?

Francisco: Una tarjeta…

Maestra: Una tarjeta.

Francisco: Saca una tarjeta amarilla o una roja.

Maestra: Saca una tarjeta amarilla o una roja. Pero el referí, ¿cómo sabe cuándo hay que sacar una tarjeta amarilla o una roja?

Rodrigo: Cuando pegan.

Damián: Cuando pegan.

Hernán: Yo un día fui a la cancha y estaba al ladito de un jugador, yo había ido y vino uno… y el otro estaba… y entonces, el otro le pegó un codazo y entonces el otro se cae. Entonces vino el referí y marcó. (*Hernán se mueve dentro del aula y dramatiza.*)

Nicolás: ¿Y no pegaron patadas? También marca cuando pegan patadas.

Maestra: ¿Y cómo sabe el referí cuando tiene que aplicar la tarjeta roja?

Hernán: Y cuando le pone el pie… (*Hernán continúa dramatizando*.)

Maestra: Está bien, esperá Hernán, sentate un poquito; ya te entendí, ya te entendí lo que vos me dijiste; cuando le pone el pie, lo del codazo y todo eso. Pero yo quiero saber: ¿el referí qué tuvo que leer antes, saber, aprender, para poder dirigir el partido?

Paloma: Las instrucciones.

Hernán: Cuando le pone el pie es *foul*, cuando le pegan despacito es tiro libre y cuando le pegan fuerte es amarilla.

Maestra: Ahá… Y eso está todo escrito en un lugar. Por ejemplo, todo lo que hay que hacer, cómo tiene que cobrar, cómo tiene que decidir el referí es un re-gla-men-to.

Hernán: En un reglamento.

Maestra: En un reglamento está todo escrito porque el referí puede decir: "¡Ah!, yo cuando pegan codazos no les cobro nada; cuando se va la pelota afuera no importa, total; si hay penal, no, yo no lo cobro". Entonces no puede decir así, porque está escrito en el reglamento y todos tienen que seguir eso que está escrito. El reglamento dice: "Cuando la pelota se va afuera, un jugador tiene que sacarla con la mano". ¿No es cierto? ¿Es así?
Rodrigo: Tirarla.
Maestra: Tirarla con la mano. El reglamento dice que cuando se produce un penal, el jugador tiene que pararse en un lugar que ya está marcadito en la cancha, pone la pelota y patea solo.
Damián: Y ahí pone la pelota y tiene que patear.
Maestra: Porque si no, el jugador dice: "Ah no, yo no la quiero patear de acá, yo la quiero patear de acá que está más cerquita, así hago el gol". (*La maestra gesticula y se mueve dramatizando al frente de la clase*.) Pero no puede decir eso porque resulta que en el reglamento dice que la tiene que poner en el punto del penal.
Hernán: Cuando conviene… ése es el punto del penal; todos los jugadores están acá. No se puede acercar más, porque acá está el límite y todos los jugadores tienen que estar acá. (*Hernán, parado, dramatiza.*)
Maestra: Ahora, volvé a escuchar, Hernán, lo que yo digo, volvé a escuchar. ¿El reglamento es para hacer otra cosa o para hacer lo que dice el reglamento?
Florencia: Para hacer lo que dice el reglamento.
Maestra: Para hacer lo que dice el reglamento.
Francisco: Para cumplirlo.
Maestra: Para cumplirlo, muy bien. No se pueden hacer cosas diferentes del reglamento. Por ejemplo, hay un reglamento para andar por las calles. ¿Ustedes sabían eso? Los que manejan autos, colectivos y van con las motos saben que hay un reglamento. Por ejemplo, si la luz del semáforo está en rojo, ¿pueden seguir?

> A lo largo del intercambio se pone de manifiesto el objetivo de la maestra: explicar a los niños el concepto de reglamento. Sin embargo, esta explicación no se desarrolla en un solo aporte de habla de la maestra, sino en diferentes pasos. Como la maestra atiende, incluye y retoma los conocimientos y las contribuciones de los niños, la conversación se convierte en un proceso altamente interactivo en el que los comentarios y las sugerencias de los niños, sus respuestas a las preguntas de la maestra y sus propias

preguntas hacen que ella reformule el problema varias veces y plantee diferentes estrategias para llegar a ese concepto.

En la primera estrategia la maestra intenta llegar al concepto de reglamento mediante la pregunta "¿Cómo pueden saber cómo se juega un juego nuevo?" contextualizada en una situación familiar en el hogar. La pregunta, tal como está planteada, orienta las respuestas de los niños hacia el concepto de instrucciones, que difiere del de reglamento porque acentúa el aspecto de disposición técnica o explicativa por sobre el aspecto de disposición obligatoria, más característico del reglamento.

La segunda estrategia que hace uso del contexto extralingüístico (un juego de palitos chinos de una de las niñas) es sugerida por una niña ante la pregunta de la maestra: "¿Cómo se llama eso de las instrucciones?".

La tercera estrategia de la maestra consiste en retomar el tema del fútbol y de la acción de los referís planteada por los niños. Este contexto temático resulta más productivo para dar cuenta de aquella dimensión del concepto que la maestra parece querer resaltar (el carácter de obligatoriedad de las reglas), tal como se infiere de sus últimas intervenciones en el intercambio: "¿El reglamento es para hacer otra cosa o para hacer lo que dice el reglamento?", "Para hacer lo que dice el reglamento", "Para cumplirlo, muy bien".

> Para llegar al concepto de reglamento, la maestra podría haber seguido otro camino: iniciar el intercambio con la definición del concepto de reglamento y de otros conceptos comprendidos en éste (por ejemplo, el concepto de regla); luego, evaluar si los niños entendieron estos conceptos formulando solamente preguntas cerradas (preguntas que aceptan una sola respuesta correcta) dirigidas a niños determinados: "Paloma, ¿qué es una regla?", "Nicolás, ¿qué es un reglamento?", y emitir juicios acerca de la corrección o incorrección de la respuesta: "Muy bien", "No".

Si la maestra hubiera seguido este último camino, el patrón de interacción –esto es, la estructura de participación entre la maestra y los niños– habría sido muy diferente del que de hecho tuvo lugar. Cuando el maestro interviene principalmente con preguntas cerradas, el espacio de participación para que los niños expresen sus ideas previas es mucho más limitado, así como también el apoyo que se les proporciona para la elaboración discursiva y conceptual de los conocimientos. El patrón de interacción que se genera en estos casos resta potencial de aprendizaje a los intercambios lingüísticos.

Los patrones de interacción en el aula representan diferentes tipos de experiencias de conversación y razonamiento que dan lugar a entornos de aprendizaje bien diferenciados en cuanto al espacio y el apoyo que proporcionan a los niños para su desarrollo lingüístico, discursivo y cognitivo.

Conversar: una forma de enseñar[19]

El intercambio entre la maestra y su grupo de niños de primer año sobre el reglamento ilustra cómo se puede enseñar mediante una conversación exploratoria y en colaboración. **En el patrón de interacción, la maestra proporciona espacio y apoyo que crean oportunidades para el aprendizaje lingüístico, discursivo y conceptual de los niños y las niñas**.

> La maestra crea un espacio comunicativo amplio cuando:

- parte de la idea de que los niños tienen *algo* para decir y realiza principalmente intervenciones que son, o bien preguntas abiertas, o bien afirmaciones que invitan a los niños a participar aportando al desarrollo del tema.

"…Entonces, la mamá dice: 'Bueno, agarro la caja, miremos qué juego es'. ¿Y ustedes cómo pueden enterarse de cómo se juega?".

- estimula la participación de todos los niños, no se reserva el derecho de asignar el turno de hablar a un niño para que responda y se dirige, la mayoría de las veces, a todo el grupo.

La maestra, parada en la mitad de la clase, habla dirigiéndose a todos los niños: "El reglamento dice: 'Cuando la pelota se va afuera, un jugador tiene que sacarla con la mano'. ¿No es cierto? ¿Es así?".

- permite que los niños tomen la palabra e inicien también ellos secuencias de intercambio para preguntar, comentar o compartir alguna idea.

"Yo un día fui a la cancha y estaba al ladito de un jugador, yo había ido y vino uno… y el otro estaba… y entonces, el otro le pegó un codazo y entonces el otro se cae. Entonces vino el referí y marcó."

- da lugar a que las intervenciones de los niños tengan por objeto no sólo responder a las preguntas de la maestra, sino también intercambiar con los compañeros.

Hernán: …y entonces el otro le pegó un codazo y entonces el otro se cae. Entonces vino el referí y marcó.
Nicolás: ¿Y no pegaron patadas? También marca cuando pegan patadas.

> La maestra colabora con los niños en la construcción de significados proporcionándoles apoyo para la elaboración conceptual cuando:

- crea *contextos* mediante el diálogo que recuperan situaciones familiares para los niños en las que son ellos mismos quienes se plantean los problemas.

"Bueno… Escuchen una cosita… Ahora les quiero hacer una preguntita. Cuando ustedes juegan a un juego que no conocen… Por ejemplo, la mamá un día viene a la casa y dice: '¡Ay, compré un juego, mirá qué lindo!'. Trae una caja y ustedes dicen: 'Y a este juego, ¿cómo se jugará? ¿Qué juego es?'. Nunca lo vieron, ustedes. Entonces la mamá dice: 'Bueno, agarro la caja, miremos qué juego es'. ¿Y ustedes cómo pueden enterarse de cómo se juega?"

- en lugar de evaluar las intervenciones de los niños, las repite buscando que éstos continúen dando información y aclarando la información proporcionada.

Maestra: …¿qué aplica el referí para saber lo que hay que hacer?
Francisco: Una tarjeta…
Maestra: Una tarjeta.
Francisco: Saca una tarjeta amarilla o una roja.

- reestructura las intervenciones de los niños para modificar o proporcionar algún componente ausente en la emisión.

Rodrigo: Tirarla.
Maestra: Tirarla con la mano.

- expande o busca que los niños expandan sus intervenciones agregando nuevos significados a la información ya proporcionada.

Francisco: Saca una tarjeta amarilla o una roja.
Maestra: Saca una tarjeta amarilla o una roja. Pero el referí, ¿cómo sabe cuándo hay que sacar una amarilla o una roja?

- reconceptualiza las intervenciones de los niños para mostrar facetas alternativas del fenómeno o para incluirlas en un marco conceptual más general.

Hernán: Cuando le pone el pie es *foul*, cuando le pegan despacito es tiro libre y cuando le pegan fuerte es amarilla.
Maestra: Ahá… Y eso está todo escrito en un lugar. Por ejemplo, todo lo que hay que hacer, cómo tiene que cobrar, cómo tiene que decidir el referé es un re-gla-men-to.

Al proporcionar un espacio para que los niños expresen sus conocimientos y experiencias y al retomar estas nociones fragmentadas para contextualizarlas, reconceptualizarlas y expandirlas, la maestra apoya el razonamiento de los niños y construye un andamiaje para el desarrollo de conceptos. En este sentido, la maestra está operando en la zona de desarrollo potencial.

En efecto, si bien los niños tienen alguna idea sobre el concepto de reglamento, basada en casos particulares de aplicación de reglas ("Cuando le pone el pie es *foul*, cuando le pegan despacito es tiro libre y cuando le pegan fuerte es amarilla"), la maestra proporciona un andamiaje que los conduce mediante un proceso de construcción y definición al concepto de reglamento.

Conversar: una forma de ampliar el mundo conceptual

Con su andamiaje, la maestra *teje* los conocimientos de los niños con los conceptos que les propone explorar. De este modo, amplía el alcance de la comprensión de los niños construyendo sobre la que ya poseen.

Cuando las maestras enseñan en el marco de estas conversaciones, *tejen* relaciones en dos direcciones complementarias:

- desde nociones y realidades desconocidas para los niños a los conceptos construidos por experiencias directas,
- desde el entorno cotidiano y los conceptos espontáneos de los niños a realidades alejadas y conceptos más abstractos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar en un interjuego de estrategias de interacción complementarias que tienden a la *contextualización* de las nociones más alejadas de los niños en situaciones para ellos familiares y a la progresiva inclusión de los conocimientos que éstos poseen sobre su entorno inmediato en contextos de significados más generales.

> Las maestras acercan los conceptos más alejados de la realidad de los niños al incluirlos en *contextos* familiares; los contextualizan cuando:

• Comparan la información nueva con el marco de referencia personal de los niños.

Durante la lectura de un texto sobre las víboras en un plurigrado de primer ciclo:

Maestra: "Las víboras tienen problemas para mantener el calor interno". Agarren su mano. Pónganse la en la panza. ¿Cómo está la panza?

Jimena: Caliente.

Maestra: Caliente. La mía está caliente pero mi mano está fría. La panza está caliente. Bueno, nosotros mantenemos el calor de nuestro cuerpo.

Nicolás: Yo estaba acá en remera y jugué el partido y tenía mucho calor.

Maestra: Claro, ¿viste el calor que largás? Bueno, las víboras no mantienen el calor como hacemos nosotros; no se mantienen calentitas.

- Remiten los conceptos nuevos al entorno situacional inmediato.

En un grupo de primer ciclo en el que están leyendo una infografía sobre la forma en que los aborígenes onas cazaban guanacos, la maestra contextualiza la información: "… en el árbol… donde los guanacos pasaban a diario… los cazadores se ubicaban…". Escuchen bien esto, a ver si alguien se da cuenta de por qué "se ubicaban de cara al viento para que no los olfatearan". De cara al viento. El viento viene para acá, viene así, de la pared para el pizarrón y ellos se paraban de cara al viento. ¿Para qué?

- Crean un contexto imaginario más próximo a los niños al que se aplica la relación o concepto que se quiere explicar. Durante la lectura de la noticia de los onas la maestra recurre también a otra estrategia: crea una situación hipotética pero más cercana a los niños en la que se aplica de un modo más exagerado la relación que se explica en el texto.

Maestra: Y ellos se paraban de cara al viento para que no los olfatearan. Miren, si yo me pongo mucho perfume. Me pongo mucho, mucho, mucho perfume. Viene el viento y ¿qué hace el viento con mi perfume, con el olor, con el olor de mi perfume?
Florencia: Se lo lleva.
Maestra: Se lo lleva. Y si viene alguien caminando va a decir (*Hace como que huele*.): "Mmm, ¿quién se echó perfume?". Bueno, ¿qué les pasaba a los cazadores? Los cazadores se escondían de forma tal que el viento los chocara y no que viniera de atrás y se llevara el olor, porque nosotros tenemos olor y el animal se da cuenta del olor del hombre.

- Crean un contexto con el sostén físico de la dramatización.

Mientras leen el texto sobre las víboras, la maestra facilita la comprensión de los niños.
Maestra: "Las boas, en cambio, se enroscan a sus presas y las aprietan hasta ahogarlas. Por eso se las llama constrictoras". Hacen esto, vení, Nico. (*Se para y hace de víbora; Nicolás, de presa.*) Yo soy la víbora y hacen esto. Ésta es la presa. Me lo quiero comer. ¿Las víboras qué hacen? (*Abraza a Nicolás*.) Lo enroscan todo, con la pierna también, hasta ahogarlo. Y una vez que se ahogó, ¿qué hago yo que soy

víbora?
Favio: Lo comen.
Maestra: Me lo como, muy bien. Esas víboras se llaman… Escuchen bien, está acá, ¿ven? Es la última palabrita del párrafo. *Constrictoras* quiere decir que aprietan mucho, mucho a la presa para matarla.

- Particularizan la información del texto en una situación determinada.

Maestra: Escuchen bien: "Muerden sólo cuando se sienten en peligro". No es que van por el mundo mordiendo a todos. No, "sólo cuando se sienten en peligro, en general prefieren huir". A ver, pensemos cómo actuaría la víbora de cascabel o yarará: si está en el campo, ¿va a picar a cualquiera?
Favio: No.
Maestra: No. ¿Cuándo va a picar a alguien?

- Retoman las palabras de los niños y las entrelazan con el texto incorporando sus voces al desarrollo de los contenidos.

Maestra: Y Jimena hoy dijo que se tiran al sol. Es verdad. ¿Para qué se tirarán al sol?
Favio: Para estar calentitas.
Maestra: Claro, para estar calentitas, porque no mantienen el calor del cuerpo como hacemos nosotros, las personas.

- Piden a los niños que recuperen experiencias previas y focalizan los aspectos más relevantes en relación con el tema.

Antes de leer el texto expositivo sobre las víboras, Karina conversa con sus alumnos sobre sus experiencias con estos animales.
Maestra: ¿Ustedes alguna vez vieron una víbora?
Nicolás: Sí, mi mamá pisó una con la bici.
Maestra: Esa víbora que tu mamá pisó con la bici, ¿dónde estaba, en la calle, en el pasto? ¿Dónde estaba?
Nicolás: Nosotros fuimos a pescar y había un caminito así y nos metimos por ahí.
Maestra: ¿Había muchas plantas?

/…/

Maestra: La víbora que cruzó la mamá de Nicolás, ¿vos sabés si era venenosa?

/…/

Jimena: La mía, la que yo vi, era venenosa.

Maestra: ¿Era venenosa? ¿Y qué quiere decir que una víbora es venenosa?

Jimena: Que tiene veneno.

Maestra: Que tiene veneno. ¿Y qué es el veneno?

Nicolás: Te pica, te pica yyyy…

- Crean vínculos temáticos entre la información nueva y conocimientos previos de los niños.

Maestra: El título es "Me asustan las víboras". Ése es el título. Empiezo. Silencio. Empiezo. El texto dice así: "Así como los animales tienen que protegerse de otros…". ¿Se acuerdan la semana pasada…? ¿Cómo se protegían los animales que yo les conté? ¿Cómo hacían? La semana pasada hablamos de unos animales que se protegían. ¿Cómo hacían para cuidarse de que no los comieran los otros? ¿Se acuerdan?

Nadia: Cambiando de color.

Maestra: Unos cambiaban de color. Los camaleones cambian de color. Y otros qué hacían?

En la conversación con los niños las maestras crean un *contexto con palabras* que recupera un *contexto cognitivo* para comprender los conceptos nuevos.

> Las maestras orientan el pensamiento de los niños *más allá* de su entorno inmediato al integrar sus conceptos espontáneos con otras formas de interpretar y representar la realidad.

- Reconceptualizan las intervenciones de los niños incluyéndolos en categorías conceptuales más generales.

Un niño, Diego, es ayudado por su maestra a formular las pistas de una adivinanza.

Maestra: ¿Es doméstico?
Diego: Tiene cuatro patas.
Maestra: ¿Es doméstico?
Elisa: El escarpinche.
Maestra: Si es doméstico, ¿qué querrá decir? ¿Lo podés tener en casa a ese animal que vos estás pensando?

• Reconceptualizan las intervenciones de los niños precisando el concepto específico al que éstos intentan referirse.

Las intervenciones de la maestra llevan a Diego a pensar *más allá* de un caso singular, la visita al Parque de la Costa.
Diego: Está, ¿viste? Ah… ¿Cómo se llamaba donde íbamos al Parque de la Costa y hay un montón de carpas? Ahí adentro está.
Maestra: ¿Está en qué lugar? Cuando vas al Parque de la Costa, ¿está adentro de qué lugar? Adentro del Parque de la Costa, ¿está dónde?
Elisa: En la carpa.
Maestra: ¿En el circo?
Diego: Sí.
Rodrigo: El mono.
Ariel: El león.
Diego: El león.
Maestra: Claro, en algunos circos hay un león. Está bien, Diego.

La maestra reconceptualiza la noción de una carpa particular con el concepto de circo.

• Conducen a los niños a *descontextualizar* y a explicitar a qué se refieren cuando usan términos que sólo se entienden *mirando* aquello que señalan en el entorno.

La maestra necesita poner en juego diversas estrategias para que la adivinanza de Yohana se entienda.
Yohana: Es así.
Maestra: Es así, ¿cómo?
Yohana: Es así, un cuadrado.
Maestra: Tiene forma de cuadrado.

Yohana: Pero acá tiene así en la puntita.
Maestra: ¿Qué es así?
Yohana: Así. Acá tiene así y…
Maestra: Tenés que explicarlo porque *así, así, así* es cualquier cosa. A ver. Tiene forma cuadrada, ¿sí? Y abajo tiene ¿qué cosa?
Yohana: Una parte no alcanzó para poner una letra.
Maestra: ¿Cómo?
Yohana: Una parte no alcanzó para poner una letra. Está llena de letras y dibujos.
Mariano: El cuaderno.
Elisa: El abecedario.

- Cooperan con los niños en la reformulación de los textos para que se comprendan independientemente de un entorno de situación particular.

Maestra: ¡Aaahh! El abecedario. Ella pensó la adivinanza tratando de explicar cómo es ese cartón con el abecedario. Dijo que era cuadrado pero abajo en una parte no alcanzó para poner letras. No es que no alcanzó para poner letras, es que no hay más letras. Entonces, ella dijo tiene forma de cuadrado; más que de cuadrado, de rectángulo. Y hay una parte que ella dice que está vacía porque no tiene letras. ¿Sabés lo que pasa con tu adivinanza. Yo, si esto no lo conozco o no lo veo, no la voy a adivinar nunca. Ése es el problema. Si vos decís, por ejemplo: "Es una lista de letras". ¿Qué es una lista de letras?
Yohana: El abecedario… es una lista de letras.
Maestra: Quizás ahí sería más fácil.
Elisa: Porque viste que no son, Karina, todos los abecedarios así. Porque algunos están plastificados así.
Maestra: Claro, en algunos colegios están todas las letras una al lado de la otra. Eso varía, depende de la maestra. Pero igual como son todos listas de letras, son todos abecedarios.

En la conversación la maestra modela una herramienta de pensamiento compleja y poderosa. Toma la contribución del niño y en su respuesta muestra cómo es posible extrapolar de una serie de experiencias específicas un concepto general aplicable a otras situaciones y experiencias.

Conversar: una forma de construir conocimiento en colaboración

El intercambio entre Yohana y su maestra muestra claramente que la **formulación del texto** –la adivinanza– **implica mucho más que simplemente *contar algo que sabe***.

- La maestra no entiende a qué quiere referirse Yohana en su primera formulación de la adivinanza ("Es así") y en un intento de comprenderla, pide a la niña que explicite aquello que quiere decir: "Tenés que explicarlo porque *así, así, así* es cualquier cosa. A ver. Tiene forma cuadrada, ¿sí? Y abajo tiene ¿qué cosa?".

- La maestra no evalúa negativamente las palabras de la niña sino que las retoma y explica el razonamiento que está por detrás de lo que la niña dice y de este modo las justifica: "¡Aahh! (...) Ella pensó la adivinanza tratando de explicar cómo es ese cartón con el abecedario. Dijo que era cuadrado pero abajo en una parte no alcanzó para poner letras". Pero, al mismo tiempo, muestra los problemas que presenta su adivinanza: no se refiere a un tipo de objetos, sino a un objeto particular y contextuado: "¿Sabés lo que pasa con tu adivinanza? Yo, si esto no lo conozco o no lo veo, no la voy a adivinar nunca. Ése es el problema".

- La maestra reconceptualiza la adivinanza de Yohana y se la ofrece como otra alternativa: "Si vos decís, por ejemplo: 'Es una lista de letras'. ¿Qué es una lista de letras?". De ese modo, le muestra que las adivinanzas, para que puedan ser resueltas, tienen que ser un texto que se refiera a tipos de objetos y no un texto que *indique* un objeto concreto y particular en el contexto físico inmediato. En este sentido, la intervención de la maestra aporta nuevos significados a la niña.

- La maestra, en lugar de afirmar: "El abecedario es una lista de letras", ofrece a la niña su contribución como una opción en forma de pregunta: "Si vos decís, por ejemplo: (...) ¿Qué es una lista de letras?". Al intervenir de esta forma la maestra crea un espacio en la interacción para que la niña pueda tomar o no la reconceptualización que hace de su intervención. En este caso, Yohana la acepta y afirma: "El abecedario... es una lista de letras". Se crea, entonces, un marco de participación que otorga poder a los niños porque les permite *negociar* el significado de sus contribuciones.

• El espacio de participación que la maestra *abre* da lugar a que todos los niños puedan contribuir con este proceso de reconceptualización y construcción del conocimiento. Así la intervención de Elisa especifica la idea de que puede haber muchas diferencias entre los casos particulares a los que hace referencia un concepto (no todos los abecedarios son iguales, algunos están plastificados). La maestra reconceptualiza nuevamente las intervenciones de los niños mostrando la otra cara que resulta de la comparación de los casos particulares: aquello que los casos tienen en común y que hace posible inferir un concepto general que se aplica al rango de casos (igual son abecedarios porque son todos listas de letras).

En las situaciones de conversación en el aula, las sucesivas contribuciones de los participantes pueden dar lugar a un proceso de negociación por medio del cual se aclaran los significados y se construye conocimiento en colaboración. En estos casos, se promueve en los niños y las niñas una forma de hablar y de escuchar que requiere y conduce a una transformación del conocimiento personal más que a un simple *decir lo que saben*.

ALGUNAS SITUACIONES PARA HABLAR Y ESCUCHAR

El relato grupal de cuentos

> El relato de cuentos, historias y leyendas es parte de la vida social de todas las culturas, **un modo de transmitir** las experiencias, los valores y los conocimientos de la comunidad, de comunicarse y compartir el placer de imaginar otros mundos. El relato **tiene también una función cognitiva** porque proporciona a los niños y las niñas un modelo que pueden emplear para organizar su experiencia personal: piensan las *cosas* que les pasan o que imaginan y, en forma de narraciones, las organizan para contárselas a otras personas.

Los niños y las niñas aprenden a narrar cuando reconstruyen en colaboración con un adulto o un niño más grande un cuento que han escuchado. En estas situaciones ponen en juego y desarrollan estrategias para comprender y producir discurso narrativo.

En un grupo plurigrado de primer ciclo la maestra había leído a los niños el cuento "Tayron el Horrible". Los niños le piden que lo cuente nuevamente y ella les propone, en cambio, contarlo entre todos.
Maestra: ¿Qué pasaba en esta historia?
Ramiro: Estaba Bonifacio en el bosque pantanoso.
Laura: En el pantano.
Juan: Estaba Bonifacio con otros dinosaurios.
Maestra: Claro, Bonifacio era un niño dinosaurio que vivía en el bosque pantanoso con otros amigos dinosaurios y con su familia. ¿Y qué le pasaba todos los días?
Martín: Le quitaban la comida.
Romina: Cuando iba a la escuela le quitaban la comida.
Maestra: Le quitaban la comida en el camino. ¿Quién le quitaba la comida a Bonifacio?
Niños: Tayron.
Lautaro: Tayron.
Maestra: Tayron. ¿Y qué más le hacía?
Lautaro: Le pegaba.
Maestra: ¿Quién era Tayron, entonces?
Laura: El grandote dinosaurio.
Maestra: Un nene dinosaurio grandote y ¿qué hacía?
Lautaro: Y siempre lo…
Maestra: Siempre lo molestaba. Y entonces, un día ¿qué pasó? ¿Se acuerdan?
Romina: Le puso una… una bomba al sándwich y…
Maestra: ¿Se acuerdan… se acuerdan que Bonifacio, el dinosaurio chiquito, empezó a pensar cómo sacárselo de encima?
Lautaro: Sí, le puso doble pimienta.
Maestra: Sí, pero antes… vamos a ayudarnos un poco con los dibujos a ver si se acuerdan. ¿Cuál era el problema que tenía Bonifacio con Tayron que lo conversó con los amiguitos? Cómo sacárselo de encima era el problema.
Lautaro: Puso doble pimienta.
Maestra: Pero antes tuvo un montón de ideas.
Lautaro: Le invitó un helado.
Maestra: ¡Muy bien! Se le ocurrió por ahí invitarle un helado. Y resultó…
Martín: Mal.

Ramiro: Se lo tiró por la cabeza.
Maestra: Tuvo la idea de hacerse amigo, convidarle un helado, pero…
Martín: ¡Ah! Ya sé. No le resultó, se lo tiró.
Maestra: Una idea era regalarle un helado, hacerse un amigo. Otra idea era…
Ramiro: Hacerse el…
Lautaro: Hacerse el que no le…
Martín: El que no le da bola.
Emilia: El sordo.
Maestra: Hacerse el sordo. ¿Y resultó eso?
Lautaro: No, mal.
Maestra: Y entonces, otra idea, ¿cuál fue?
Ramiro: Le pisó la cola.
Maestra: ¡Bien! Ahí está, le pisó la cola porque Bonifacio se hacía el sordo y no le contestaba.
Martín: Y no resultó.
Maestra: No, cuando le pisó…
Ramiro: Se enfurecieron los amigos.
Maestra: ¡Bien, Rami! Los amigos se enfurecieron. Y ¿entonces?
Lautaro: Le dijeron: "Ve y enfréntalo".
Maestra: Bien. Y entonces…
Lautaro: Le dio paliza.
Maestra: Tayron le dio una paliza, Bonifacio no le pudo ganar. Bueno, y entonces… No resultó hacerse amigo y convidarle helado. No resultó hacerse el sordo. No resultó enfrentarlo a una pelea porque salió perdiendo. Y entonces, ¿después qué pasó? Los amigos ¿qué le dijeron?
Ramiro: Que… que se rinda.
Maestra: Claro que se rinda, ¿entonces?
Ramiro: Porque si no lo va a golpear.
Maestra: Claro, y ¿entonces? Él aceptó, dijo: "Claro, si me rindo, ya está. Ya probé un montón de cosas, no puedo…". ¿Dijo eso Bonifacio?
Martín: Y cuando se oscureció todo, él dijo…
Lautaro: Estuvo pensando.
Maestra: Ahí está. Tuvo una idea.
Lautaro: Que le puso doble pimienta.
Romina: Agarró el sándwich, fue así y pasó.

Lautaro: Y le puso doble pimienta.

Maestra: Le puso doble pimienta a su sándwich y cuando Tayron en el camino a la escuela pasó y lo vio…

Romina: Se lo sacó, se lo comió y hizo así. (*Hace un gesto de llamarada en la boca.*)

Maestra: Le salió como fuego por la boca. Muy bien. ¿Y entonces?

Ramiro: Y se alejó a lo más pantanoso.

Juan: Y nunca más…

Martín: Y nunca más se acercó a Bonifacio.

Maestra: Y nunca más se acercó a Bonifacio, nunca más lo molestó.

Juan: Y chau.

Ramiro: Colorín colorado, este cuento…

El relato grupal de "Tayron el Horrible" muestra cómo aprender a narrar puede ser bastante parecido a aprender a andar en bicicleta: al principio el adulto sostiene la bicicleta mientras el niño hace sus primeros intentos de pedalear. Del mismo modo, cuando los niños aprenden a narrar:

- El cuento que se relata en colaboración es en sí mismo un sostén para el intercambio en tanto proporciona una referencia estable y compartida por el adulto y el niño. Como todos los participantes conocen el texto, para la maestra es más fácil saber qué es lo que los niños quieren decir y ayudarlos a realizar su intención comunicativa. Ella conoce el argumento y el hilo temporal del cuento (el problema de Bonifacio y los sucesivos intentos que lleva a cabo para resolverlo) y por ello puede colaborar con los niños para reconstruirlos y reordenarlos temporalmente ("Pero antes tuvo un montón de ideas").

- Al reestructurar, reconceptualizar y expandir lo que los niños dicen, la maestra sostiene el relato reconstruyendo junto con ellos los componentes más importantes de la narración:

La escena: Bonifacio era un niño dinosaurio que vivía en el bosque pantanoso con otros amigos dinosaurios y con su familia. ¿Y qué le pasaba todos los días?

El evento inicial: Le quitaban la comida en el camino. ¿Quién le quitaba la comida a Bonifacio?

La respuesta interna: Empezó a pensar cómo sacárselo de encima.

Los intentos: Regalarle un helado y hacerse amigo, hacerse el sordo y no prestarle atención, pelearse, ponerle pimienta en el sándwich.
Las consecuencias: Se lo sacó, se lo comió y le salió fuego por la boca.
La reacción: Nunca más se acercó a Bonifacio.

- Como la maestra retoma e integra la información que los niños van diciendo, sostiene también el relato proporcionando en su habla las pistas a partir de las cuales los niños pueden continuar reconstruyendo cognitiva y discursivamente el cuento.

Emilia: (Hacerse) el sordo.
Ramiro: Le pisó la cola.
Maestra: ¡Bien! Ahí está, le pisó la cola porque Bonifacio se hacía el sordo y no le contestaba.
Martín: Y no resultó.

> La relación de colaboración entre la maestra y los niños crea un andamiaje que permite a éstos desempeñarse en su *zona potencial*, esto es, hacer con la ayuda de la maestra algo que no pueden hacer solos. Para aprender a narrar, al igual que para aprender a andar en bicicleta, no es necesario enseñar en forma explícita todas las subhabilidades y los conocimientos implicados (por ejemplo, los componentes de la narración), pero sí es necesario apoyar estratégicamente el relato de los niños.

> Progresivamente, después que los niños han tenido muchas experiencias de lectura y narración de cuentos y participan activa e independientemente en el relato, la maestra puede ir retirando el andamiaje y el sostén de esta situación:

- promoviendo el traspaso a los niños de la responsabilidad en la construcción del relato: los niños producen fragmentos cada vez más extensos y la maestra interviene para guiar la participación sólo cuando es necesario;
- creando variaciones en la situación de relato: inventar cuentos a partir de imágenes, cambiar el final de un cuento, reordenar las partes de una historia, contar y dictar cuentos inventados.

El relato de experiencias personales

Cuando en el aula los niños y las niñas tienen un espacio y un tiempo para relatar experiencias personales, ingresan en el proceso de enseñanza y aprendizaje sus vivencias y su mundo de referencia. Se crea entonces una situación caracterizada porque es un niño, y no la maestra, quien a partir de un objetivo real de comunicación (compartir con sus compañeros y con la maestra algo que le pasó o que vio) propone el contenido de la conversación (aquello sobre lo que va a hablar).

> Pero puede ocurrir que el relato del niño o la niña no resulte fácil de comprender e interpretar por la maestra y los compañeros, que no vivieron junto con él la experiencia que relata y no comparen necesariamente todos sus conocimientos y experiencias.

Al llegar a la escuela los niños y las niñas tienen que aprender:

- a comunicarse con personas adultas y compañeros que no comparten su entorno comunicacional,
- a presentar la información de una manera que pueda ser interpretada por otros que no poseen los mismos conocimientos,
- a producir un texto explícito.

> Las situaciones en las que los niños relatan experiencias personales pueden ser una oportunidad para estos aprendizajes, cuando la maestra parte del relato del niño y colabora con él en la reconstrucción de los hechos que narra proporcionándole un andamiaje para que el niño pueda:

- atender a los conocimientos que el otro no posee,
- presentar el tema con claridad e incluir la información integrada y sólo aquella relevante a ese tema,
- describir el contexto espacial y temporal de los sucesos que narra,
- señalar el orden temporal y las relaciones causales entre los sucesos,
- construir un discurso explícito que no recurra a formas como *ése*, *ahí*, que no pueden interpretarse si la única información que se tiene sobre el hecho es la que proporciona el relato.

Una niña de 6 años de un barrio suburbano es apoyada por su maestra para contar una experiencia personal.

Maestra: ¿Y vos, Jimena, asustaste a alguien o te asustaron? Contá.

Jimena: Estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy… la asusto.

Maestra: ¿Tu sobrina estaba sentada jugando en el piso?

Jimena: Sí.

Maestra: Y vos ¿qué hiciste para asustarla?

Jimena: Sin que se dé cuenta porque ella…

Maestra: ¿Cómo hiciste para que ella no se diera cuenta?

Jimena: Yo fui rápido y me escondí debajo de la cama y después por el otro lado y le hice: "¡Gua!". Sí, mirá, me fui hacia… Acá está la puerta y yo me fui así corriendo allá.

Maestra: Claro, te escondiste debajo de la cama y después pasaste por el otro lado de ella para asustarla.

Jimena: Y acá estaba la cama y me escondí debajo de la cama.

Maestra: Saliste de debajo de la cama.

Jimena: Y le hice: "¡Gua!", y se asustó y se fue corriendo, se fue gateando rápido, no podía ir rápido.

Maestra: ¡Qué mala! Te escondiste debajo de la cama y saliste para asustarla.

Jimena: Mi sobrina no podía gatear rápido y se fue para llamar a la mamá.

Maestra: ¿No te retaron?

Jimena: Yo dije que una cucaracha.

Maestra: Encima, mentirosa. Encima de mala, mentirosa. (*La maestra sonríe*.) Para que no la retaran, cuando asustó a su sobrina dijo que era una cucaracha.

Jimena: Mi mamá no sabe, no le cuentes.

La niña, como muchos narradores de experiencias personales, comienza su relato haciendo un resumen de su experiencia ("Estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy… la asusto") que incluye sólo la orientación del relato y la complicación. La maestra interviene para hacer que la niña despliegue su relato expandiendo la orientación (la sobrina estaba jugando en el piso) y desarrollando la complicación (qué hizo la niña para asustarla) y la resolución ("dije que una cucaracha").

> Como no puede explicar lo que hace para asustar a su sobrina valiéndose sólo del lenguaje, la niña intenta recrear en el contexto espacial inmediato el modo en el que la asusta: "Sí, mirá me fui hacia… Acá está la puerta y yo me fui así corriendo allá". La maestra reconceptualiza la explicación de la niña en términos más explícitos: "Claro, te

escondiste debajo de la cama y después pasase por el otro lado de ella para asustarla". De ese modo, le muestra formas más autónomas de uso del lenguaje que son características del lenguaje escrito. Está colaborando con ella para que *vaya más allá* de las estrategias de discurso coloquial –que emplea en la comunicación cara a cara– a estrategias de discurso relacionadas con formas autónomas del lenguaje, que son una preparación para la alfabetización.

Los relatos de experiencias personales que los niños reformulan y explicitan en colaboración con sus maestras pueden ser llevados a textos escritos en el taller de escritura o como noticias para el diario mural.

Adivinanzas

Las adivinanzas se apoyan en una forma textual descriptiva; en ellas se proporcionan las propiedades de un objeto como pistas para inferir el objeto de que se trata.

> Enseñar a los niños y a las niñas a formular adivinanzas es promover en ellos la reflexión sobre:

- las propiedades relevantes para reconocer un objeto, descartando los aspectos o la información redundante,
- la relación entre conceptos de diferentes orden jerárquico aplicables a un mismo objeto o animal (por ejemplo, ave, pájaro, golondrina).

Una maestra de primer ciclo (plurigrado) de una escuela suburbana modela el proceso de elaboración de adivinanzas construyendo una junto con los niños.

Maestra: A ver, armemos una adivinanza todos juntos hoy. Hagamos así: Diego, vos elegí algo que te guste para que hagamos la adivinanza. Una cosa o un animal.

Diego: Frankenstein.

Maestra: ¿Frankenstein? Ahí está. Pensemos en pistas que les tendríamos que dar a otros nenes que hoy no están para que adivinen que es Frankenstein.

Elisa: Es medio humano.

Maestra: Yohana, ¿qué dirías?

Yohana: Es verde.
Maestra: Bueno, es verde. ¿Qué otra cosa? ¿Milton?
Milton: Es como un monstruo.
Maestra: Es un monstruo, es verde. ¿Qué más?
Yohana: Es malo.
Maestra: Es malo.
Elisa: Es como humano.
Maestra: Es medio humano, ya dijimos. Ya dijimos también que es un monstruo y que es verde.
Yohana: Asusta.
Maestra: ¿Qué, Diego?
Diego: Y tiene dos tornillitos.
Maestra: ¡Ah! Eso de los tornillos es clave. Se tienen que dar cuenta porque es… bueno, es un monstruo, es verde, asusta y tiene dos tornillos.
Elisa: En la frente.
Milton: No, en el cuello.
Maestra: Es un monstruo, es verde y tiene tornillos, es malo. ¿Y donde lo podemos encontrar?
Yohana: Karina, tiene ropa rota.
Maestra: Bueno, tiene ropa rota y ¿dónde lo podemos encontrar a Frankenstein?
Diego: En el coso a la noche lo podemos encontrar en un árbol.
Milton: En un pueblo fantasma.
Elisa: En un castillo.
Maestra: Bueno, entonces: es medio humano, un monstruo verde que tiene dos tornillos en el cuello, asusta y lo podemos encontrar en un castillo. ¿Qué es? Podemos anotarla.

La maestra plantea el objetivo de la actividad y los medios para hacerla ("Pensemos en pistas…"). A medida que los niños proponen pistas, las van retomando, integrando ("Es medio humano… Ya dijimos también que es un monstruo y que es verde") y señalando cuáles son más importantes ("Eso de los tornillos es clave"). Mencionando las pistas, construyen juntos una descripción de Frankenstein que es el texto de la adivinanza.

> Otro modo de enseñar a los niños a construir adivinanzas es partiendo del análisis de las propiedades de un objeto, animal, fruta, etc. Se elige una categoría de pala-

bras, por ejemplo, *animal*, y se confecciona un cuadro de doble entrada. En el lado izquierdo se anota una lista de animales; en la hilera superior se anotan propiedades compartidas por algunos de los animales y se traza una columna para cada propiedad. Luego los niños tienen que completar los cuadraditos del cuadro con un (+) si el animal tienen esa propiedad y con un (-) si no la tiene.

	Vuela	**Tiene bigotes**	**Tiene cuatro patas**	**Ladra**
Vaca	(-)	(-)	(+)	(-)
Perro	(-)	(+)	(+)	(+)
Pájaro	(+)	(-)	(-)	(-)
Gato	(-)	(+)	(+)	(-)

En base al cuadro se formulan primero preguntas como: "¿Qué animal tiene cuatro patas?", "¿Qué animales vuelan?", "¿en qué se parece la vaca al perro?". Para hacer adivinanzas hay que considerar la información de cada casillero eligiendo como pistas algunas propiedades comunes a varios objetos o animales y por lo menos una propiedad que el animal seleccionado no tenga. Por ejemplo: "Tengo cuatro patas y bigotes pero no ladro, ¿quién soy?".

La entrevista

Las entrevistas **son un modo de aprender a hacer preguntas**. Generalmente se piensa que todos los niños saben formular preguntas porque se las hacen a sus maestras. Sin embargo, muchas de las preguntas que formulan ("¿Está bien, maestra?", "¿Con lápiz negro lo hacemos?", "¿Puedo ir al baño?") tienen por objeto pedir permiso, direcciones e instrucciones.

> Es menos común que los niños hagan preguntas para:
- buscar información y conocer más sobre algún tema,
- pedir explicaciones sobre el funcionamiento de las cosas,
- comprender las razones que hacen que una persona tome cierta decisión.

Esto puede deberse no sólo al hecho de que no resulta fácil hacer preguntas para obtener información, sino también a que muchos niños aprenden que no se espera que ellos hagan preguntas de este tipo.
Aunque en algunas culturas los niños preguntan frecuentemente "¿Qué es esto?", "¿De dónde es?", tratando de identificar objetos y describir sus propiedades, ésta no es una práctica tan habitual en todos los grupos sociales y, por otra parte, la búsqueda de información va mucho más allá de la identificación simple de objetos y de sus propiedades. Para poder formular otras preguntas, los niños tienen que haber comprendido los conceptos y algunas de sus relaciones y ser capaces de identificar aquella relación sobre la que tienen dudas e interrogantes.

> Un modo en el que los niños y las niñas pueden empezar a reconocer la pertinencia de ciertas preguntas es preparando y realizando entrevistas. Las personas tienen informaciones y opiniones, han leído y hecho una gran cantidad de cosas mediante las cuales han construido conocimiento que pueden compartir con los demás. Los niños pueden aprender a iniciar y encadenar series de preguntas para tratar de que la otra persona exprese sus conocimientos.

En un grupo de primer grado habían leído del libro *Las aventuras de Tomás* el episodio "Vacaciones en el Paraguay", donde se mencionan características de la zona rural de ese país y expresiones y palabras en guaraní que algunos niños no conocen. La maestra propone invitar a su papá paraguayo para preguntarle cómo es el lugar. Juntos elaboran un cuestionario y luego realizan la entrevista.
Gabriel: (*En guaraní*.) Etai ma…
Maestra: No, hablame en español, porque no te entiendo si no… ¿Qué le querés preguntar? Por ejemplo, le podés preguntar: "¿Cómo se dice en guaraní…?".
Gabriel: ¿Como se dice *estirar la mandioca* en guaraní?
Maestra: Ah, lo de la mandioca. Muy bien, Gabi.
Daniel: ¿Qué es *estirar*?
Maestra: ¿Querés preguntar qué quiere decir *estirar la mandioca*? ¿Eso querés preguntar?
Carolina: Sí. Lo que le sale del…
Gisela: ¿Se cocina la mandioca? No sé…
Maestra: ¿Sí? Yo no sé, nunca comí. ¿Querés que le preguntemos eso? ¿Se cocina la mandioca? ¿Vos qué querés preguntar cómo se cocina la mandioca, o que nos

diga alguna receta?

Carolina: ¿Cómo cocina la mandioca?

Gisela: Sí.

Maestra: ¿Algo más quieren saber?

La maestra los ayuda a formular preguntas apropiadas: "¿Cómo se dice *estirar la mandioca* en guaraní?", "¿Qué quiere decir estirar la mandioca?", "¿Se cocina la mandioca?".

Al día siguiente un papá paraguayo responde a sus preguntas:

Carolina: ¿Sabés qué es *estirar la mandioca*?

Rubén: ¿Estirar la mandioca?

Maestra: Claro, había una parte que decía "estirar la mandioca".

Rubén: ¡Ah, sí! Estirar la mandioca significa hacer almidón de mandioca y eso se llama estirar: se lo pasa en un cajón de madera y después se la enrollan, y después el jugo de la mandioca se va acumulando abajo y después cuando se seca se va formando un tipo de crema y después eso se pone en el sol y se va secando y se sale el almidón.

De este modo, los niños realizan un doble aprendizaje: aprenden a obtener información y la información misma. Aprender a hacer entrevistas es aprender a aprender de las demás personas.[20]

Las situaciones de relato de cuentos y experiencias personales, la elaboración de adivinanzas y la preparación de entrevistas promueven el desarrollo del discurso narrativo, la descripción, el análisis de conceptos y el establecimiento de relaciones entre conceptos; de ahí la importancia de que se realicen con mucha frecuencia en las aulas de primer ciclo. Pero no hay que olvidar que toda situación de conversación puede convertirse en un entorno poderoso de aprendizaje si la maestra colabora con los niños en la construcción de conocimiento.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Con otros compañeros de trabajo pueden pensar en las actividades que realizan diariamente y si para realizarlas necesitan conversar con otras personas. Juntos pueden analizar en qué se parecen y en qué se diferencian las conversaciones que tienen lugar fuera de la escuela y aquellas que mantienen con los niños y las niñas en el aula.

2 Junto con otros maestros pueden leer la guía de trabajo para:
- Identificar las situaciones específicas de *Hablar y escuchar* que aparecen en la propuesta,
- pensar qué otras situaciones planteadas en la guía de trabajo pueden dar lugar a conversaciones que sean una oportunidad para aprender.

3 Con otros maestros pueden conversar sobre cómo promover la participación de los niños en la conversación. Pueden recordar que es muy importante que:
- escuchen aquello que los niños tienen para decir.
- busquen comprender lo que los niños dicen y pregunten o pidan aclaraciones si no entienden el mensaje de un niño.
- estimulen las intervenciones de los niños para comentar, preguntar, etc.
- promuevan el intercambio entre compañeros.

4 Junto con otros maestros pueden conversar sobre cómo se apoya la elaboración de conocimientos en la conversación: ¿Cómo acercar los conceptos nuevos a los niños? ¿Cómo reformular los conceptos que los niños ya tienen en términos más generales? ¿Cómo relacionar sus juegos, sus trabajos, sus canciones preferidas con los temas que se tratan en clase?

5 Entre compañeros pueden planificar actividades en las que se invite a algún papá, mamá u otro miembro de la comunidad para que:
- lea un cuento, narre una leyenda, una historia o relate alguna experiencia personal.
- los niños lo entrevisten sobre algún aspecto de su experiencia familiar, laboral o

comunitaria; por ejemplo, sobre los primeros meses en la vida de su hijo, sobre su propia infancia, sobre las características de su provincia o país de origen, sobre su trabajo, sobre su participación en alguna institución comunitaria.

6 Luego de realizada la actividad, los maestros pueden pensar juntos:
¿Todos los niños participaron en la conversación? ¿Participaron para preguntar, para compartir alguna idea con el maestro y los compañeros o sólo para responder preguntas del maestro? ¿En la conversación se establecieron relaciones entre los conceptos nuevos y los conceptos previos de los niños?

7 Con los compañeros de trabajo pueden realizar reuniones de evaluación en las que analicen:
- si la actividad incluyó una lectura de cuentos: ¿Pudieron relatarlo entre todos los niños? ¿Cuánta ayuda necesitaron para hacerlo? ¿Menos ayuda que en situaciones anteriores?
- si se trabajó con el diario mural: ¿El relato que se escribió era fácil de comprender, completo y explícito? ¿Hubo que ayudar a los niños a reformularlo? ¿Cómo?
- si se trabajó con adivinanzas: ¿Las propiedades del objeto, animal, etc. mencionadas por los niños como pistas eran suficientes para adivinar? ¿Los niños requirieron la colaboración del maestro? ¿Cuánta colaboración? ¿Menos que en otras oportunidades?
- ¿Los niños formularon preguntas para obtener información? ¿Necesitaron apoyo para formularlas?

módulo 5

Descubrir el sistema de escritura

LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y EL INGRESO EN EL MUNDO DE LA ESCRITURA

Usar el lenguaje y reflexionar sobre el lenguaje

> Cuando los niños y los adultos usan el lenguaje, generalmente no piensan sobre su estructura. Cuando alguien escucha hablar a un amigo, presta atención a lo que éste quiere comunicarle y no dice ni piensa: "Ah, ahora usa un plural, si dice *los pájaros* quiere decir que son más de uno". **En la conversación las personas interpretan directamente las ideas o los significados que escuchan y responden haciendo uso de los conocimientos que poseen sobre la estructura del lenguaje, pero sin tomar conciencia de esa estructura.** Pueden comprender y producir emisiones sin *pensar* sobre el artículo que van a usar, el verbo o los sonidos de las palabras.
Sucede lo mismo que cuando miramos por una ventana: vemos la calle, los árboles o las montañas a lo lejos, pero no nos detenemos a mirar el vidrio, no le prestamos atención excepto que haya alguna razón para hacerlo. Si el vidrio está sucio y entorpece la visión o nos interesa ese cristal, el foco de nuestra atención se desviará del paisaje al vidrio. La estructura del lenguaje es como el vidrio: transmitimos e interpretamos significados pasando a través de los sonidos y de la gramática sin tomar conciencia de estas estructuras.[21]

> Sin embargo, hay ocasiones en las que los niños y los adultos no usan el lenguaje para comunicar significados a otras personas, sino que lo toman, consideran su estructura sonora y gramatical, como un objeto de juego, placer y reflexión:

- en las canciones, en las rimas y en los juegos con palabras,

Una niña de 4 años estaba hablando con su mamá y le dice: "Mamá, dame una manzana, ana, ana, banana, ana… Todos riman".

- en las preguntas y los comentarios espontáneos de los niños pequeños que están aprendiendo a hablar,

Ignacio, de 2 años, conversa con su mamá.
Madre: Decí: "Auto, auuto".
Ignacio: Ato.
Madre: No, *auto*.
Ignacio: Sí, mamá, dishe ato.
El niño demuestra tener conciencia de que él no puede pronunciar al palabra *auto* como lo hace su mamá.

- en las preguntas y los comentarios que hacen los niños que han comenzado el aprendizaje de la escritura,

Rodrigo, un niño de 6 años, está jugando con su hermano Martín, de 3 años:
Martín: Milá, milá, un cado.
Rodrigo: No, un carrro, rrrr como la de mi nombre: Rrrrrodrigo.

- en los comentarios de los niños que hablan un dialecto diferente del estándar y se encuentran con el dialecto estándar en el habla de los maestros y en la escritura,

Elisa, una niña de primer año, hija de madre y padre paraguayos, comenta a su maestra: "¿Viste, seño? Vos decís: 'Yuvia', pero io digo: 'luvia'. Pero quiere decir lo mismo porque las dos escribimos *lluvia*".

- en la reflexión de los lingüistas que analizan y estudian las diferentes lenguas.

En estos casos en los que el lenguaje se torna un objeto de interés y reflexión, los niños y los adultos adquieren conocimiento sobre su estructura, esto es, conocimiento metalingüístico o conciencia lingüística.

La conciencia lingüística o conocimiento metalingüístico es la habilidad para atender al lenguaje y transformarlo en objeto de análisis.

Como el lenguaje está formado por diferentes unidades (sonidos, palabras, oraciones y discursos), los niños y las niñas que lo toman como objeto de juego y reflexión pueden ir desarrollando conciencia de cualquiera de estas unidades y del uso apropiado de algunas de sus formas según la situación de comunicación. Hay entonces **distintos tipos de conciencia lingüística**, que implican conocimientos diferentes:

> **Conciencia fonológica** o conciencia de los sonidos y secuencias de sonidos que forman las palabras.

Al hablar, decimos juntos los sonidos que forman las sílabas. Por eso resulta difícil para los niños identificar cada uno de los sonidos. Si se le pregunta a un niño pequeño cómo empieza *mate*, probablemente diga con *ma*. La conciencia fonológica (como se verá a lo largo de este módulo) se desarrolla participando en situaciones de juego con sonidos y en contacto con la escritura.

> **Conciencia léxica** o conciencia de las palabras.

A los niños les puede resultar difícil diferenciar una palabra del objeto al que ésta se refiere y la confunden con las propiedades del objeto porque no centran su atención en la unidad lingüística. Cuando se les pregunta si *zapallo* es una palabra, pueden contestar que no, porque crece *ahí cerca*. Si la pregunta es: "¿Qué palabra es más larga, *perro* u *hormiga*?", dirán "perro" porque es un animal más grande. Como se centran en el significado, y no en la unidad lingüística, los niños pueden considerar equivalentes frases familiares como la *casa grande* y palabras *auto, gato, pino*.

Por otra parte, al hablar no hacemos pausas entre palabras, por lo que es difícil deslindarlas en el continuo del habla. Si a un niño de 5 ó 6 años se le pregunta cuántas palabras hay en "El gato corre al ratón", posiblemente conteste "tres": *el gato, corre, al ratón*.

El aprendizaje de la lectura promueve el desarrollo de la conciencia léxica porque la escritura permite *ver* las palabras como unidades separadas puesto que en los textos hay espacios entre ellas. También permite comprender que una palabra corta como *tren* puede referirse a un objeto largo.

> **Conciencia sintáctica** o conciencia de que las oraciones están bien formadas según las reglas de la lengua.

Entre los 4 y 7 años, los niños están muy atentos al significado y no a la estructura del lenguaje. Cuando se les pregunta, por ejemplo, si decir "Ayer papá pintó el cerco" está

bien dicho, pueden contestar que no, porque su papá sólo pinta paredes. Rechazan oraciones gramaticalmente correctas si su significado contradice su experiencia.
Cuando el niño tiene conciencia sintáctica puede darse cuenta de que cometió un error de lectura. Por ejemplo, si lee "Las niñas fue a la escuela", puede identificar el error por la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo. Los niños demuestran tener conciencia sintáctica cuando pueden decir si una oración es gramaticalmente correcta o no, o corregir una oración incorrecta.

> **Conciencia pragmática** o conciencia sobre qué formas del lenguaje son apropiadas al contexto de comunicación.

La conciencia pragmática es la habilidad para darse cuenta de que uno como hablante u otras personas hacen un uso apropiado o no del lenguaje. Así por ejemplo, una expresión usada en la conversación familiar puede no ser apropiada para la comunicación escrita.

En un grupo de primer año, los niños y su maestra, luego de leer un texto sobre los sapos, formulan y escriben preguntas para averiguar información sobre estos animales.
Maestra: ¿Qué más nos gustaría saber?
Florencia: ¿Del sapo?
Maestra: Sí.
Juan: …Meo lo ojo.
Maestra: ¡Ah, eso!, si es cierto que hacen pis en los ojos. (*Dicta*.) "Si es verdad…"
Juan: "…que te mea lo ojo".
Maestra: ¿Cómo podemos decir para escribir "que te mean"? Hay otra manera. Vamos a ordenarnos y vamos a escribir. Primero: "Si te hacen pis en los ojos", porque a veces queda mejor ponerlo así cuando uno lo escribe (…) Parece que Juan sabe un montón de sapos.

La conciencia del uso apropiado del lenguaje implica también darse cuenta de que el discurso de otra persona no es coherente, no tiene sentido, porque afirma algo que después se contradice: "A mí me gusta ir al cine. Por eso nunca voy al cine".

> Este módulo se centrará en un tipo de conciencia lingüística –la conciencia fonológica– porque resulta de fundamental importancia para descubrir el principio alfabé-

tico. En los módulos siguientes se retomará y ampliará el tratamiento de los otros tipos de conciencia lingüística (la conciencia léxica, la sintáctica y la pragmática), ligados más directamente con la comprensión y la producción de textos.

La conciencia fonológica y el descubrimiento del principio alfabético

> Las palabras del lenguaje humano son estructuras fonológicas, combinaciones de sonidos o de fonemas. Cuando los niños pequeños aprenden a hablar, van armando representaciones mentales de los sonidos que forman una palabra. Estas representaciones les permiten identificar una palabra cuando la escuchan y, con el tiempo, producir palabras de manera cada vez más completa. Esto significa que los niños pequeños pueden usar su conocimiento de los sonidos de las palabras para comunicarse, pero aún no pueden reflexionar sobre este conocimiento, es decir, no tienen conciencia fonológica.
El desarrollo de la conciencia fonológica –esto es, la conciencia de que las palabras están formadas por sonidos– se apoya en el conocimiento que los niños ya tienen de la forma fonológica de las palabras y es fundamental para que éstos puedan acceder a la alfabetización.

> **¿Cuál es el papel que juega la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura?** El sistema de escritura que usamos es un sistema alfabético o alfabeto: representa los sonidos que conforman las palabras mediante letras. El *principio alfabético* consiste precisamente en la relación entre los sonidos, que son unidades del habla, y las letras, que son unidades del sistema de escritura.

Para comprender en qué consiste la escritura, el niño debe poder darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan esos sonidos. Ese descubrimiento, el del principio alfabético, es un hito fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

La mayoría de los niños y las niñas, antes de aprender a leer y a escribir, no se dan cuenta de que las palabras están formadas por sonidos, es decir, no tienen conciencia fonológica. ¿Por qué no atienden a los sonidos?

- Porque, como ya se dijo, cuando los niños escuchan una emisión o alguien les habla, *atraviesan* la estructura sonora de la palabra y sólo se interesan por el significado.

María José y sus compañeros jugaban a "Viene un barco cargado de…":
Maestra: Viene un barco cargado de cosas que tienen nombre que empieza con mmm.
Juan: Mesa.
Ana: Mono.
Daniel: Mate.
M. José: ¡Yerba!
Maestra: María José, no tenés que pensar en la cosa. Tenés que pensar en el nombre, en los sonidos que tiene y en cómo empieza.
Pero en la otra vuelta del juego se repite la situación cuando los niños tienen que decir palabras que empiezan con *b*.
Daniel: Beso.
Marta: Bicho.
Pedro: Boca.
M. José: River.
Olvidar por un rato el significado de las palabras y atender sólo a la estructura sonora es difícil para los niños y también para los adultos.

- Porque no encuentran los sonidos en el habla en forma separada uno del otro. No hablamos separando l-o-s-s-o-n-i-d-o-s y diciendo uno después del otro, sino que *coarticulamos*, esto es, articulamos prácticamente al mismo tiempo los sonidos que forman una sílaba. Para decir "Susana" un hablante, al pronunciar la *s* ya está redondeando los labios como para decir la *u*. Está *juntando* la *s* y la *u* en *su*. El habla es un continuo sonoro en el que los sonidos no se producen separados, uno por uno.

Entonces, **¿cómo puede el niño descubrir que las palabras están formadas por sonidos?** Si el niño no descubre los sonidos, tampoco puede aprender las correspondencias sonido-letra, porque ¿con qué va a relacionar una letra si no puede inferir del continuo del habla el sonido correspondiente a esa letra?
Algunos niños llegan a descubrir los sonidos a partir de las rimas y los juegos con el len-

guaje. Pero otros, especialmente aquellos que no han tenido oportunidad de participar en estos juegos, para adquirir conciencia fonológica requerirán una enseñanza específica y más sistemática en la que se recreen las situaciones de enseñanza implícita que tienen lugar en algunas familias.

> Los niños y las niñas van adquiriendo conciencia fonológica al ir desarrollando distintas habilidades:

- darse cuenta de que dos o más palabras riman, y decir palabras que rimen,
- darse cuenta de que dos o más palabras comienzan o terminan con el mismo sonido o tienen un mismo sonido en el medio, y decir palabras que comiencen o terminen con el mismo sonido,
- darse cuenta de qué palabra resulta si alguien la dice *en pedacitos* (s-o-l = sol),
- darse cuenta de qué sonidos y cuántos componen una palabra,
- darse cuenta de qué palabra resulta si se le quita a una palabra el sonido inicial (pala = ala).

Cuando las niñas y los niños han adquirido una o varias de estas habilidades, ya han logrado atender a la estructura sonora de la palabra, dejando de lado el significado. Pero no todas estas habilidades son igualmente difíciles. Por ejemplo, resulta mas fácil para los niños darse cuenta de que dos palabras riman o comienzan con el mismo sonido que las otras habilidades.

> Muchos niños hacen sus primeros intentos de leer y escribir cuando aún no han desarrollado todas las habilidades involucradas en la conciencia fonológica. ¿Cómo leen y escriben estos niños?

Hay niños y niñas que, ya desde pequeños, pueden *leer* y *escribir* unas pocas palabras. Por ejemplo, leen "Coca-cola", "Zorro", "Sugus" y escriben su nombre, "mamá", "papá" y el nombre de sus hermanos.
Para leer estas palabras han aprendido a reconocer algún rasgo, por ejemplo la *Z* del zorro, y a relacionarlo con el significado de la palabra escrita *zorro*. No reconocen que la letra *z* suena como *ssss*, sino que memorizaron la relación entre esos trazos de la *Z* y la palabra entera.
También para escribir han aprendido de memoria el trazado de una secuencia de letras, pero no reconocen la relación entre esas letras y los sonidos correspondientes.
Las estrategias que emplean los niños para leer y para escribir estas primeras palabras son semejantes porque en ellas se recurre a la memoria y no se analizan los sonidos que

forman las palabras. Se diferencian, sin embargo, porque mientras que para la lectura seleccionan una única pista a fin de leer toda la palabra, en la escritura deben memorizar el trazado de todas las letras y su secuencia.

> Para algunos niños esta lectura y escritura *de memoria* es parte de los primeros momentos del proceso de alfabetización, porque comienzan a atender a la escritura como marcas que tienen significado. Al mismo tiempo, los adultos que interactúan con estos niños les enseñan a copiar, a descubrir qué dicen las marcas, les proponen juegos orales con palabras (rimas, trabalenguas, adivinanzas), les dicen, por ejemplo, que *mesa* empieza con la *m* de *mamá* y señalan cuándo una palabra empieza como la de su nombre. Todas esas situaciones conducen a los niños a desarrollar conciencia fonológica y a aprender algunas correspondencias letra-sonido. Por este camino van más allá de la lectura y la escritura *de memoria* y empiezan a analizar las palabras para leerlas y escribirlas.

Pero no todos los niños pueden seguir este recorrido, porque si no participan de situaciones para adquirir conciencia fonológica, avanzan a un ritmo muy lento o continúan usando una estrategia de memoria que sólo les permite leer y escribir unas pocas palabras.

La conciencia fonológica y la escritura de palabras

Para que los niños y las niñas puedan escribir todas las palabras es necesario que desarrollen conciencia fonológica.

La conciencia fonológica, al permitir al niño deslindar los sonidos de las palabras, facilita y acelera el aprendizaje de la escritura porque él puede inferir las correspondencias entre los sonidos y las letras y, una vez que las conoce, usa este conocimiento para escribir palabras.[22]

> Cuando los niños desarrollan conciencia fonológica y conocen algunas correspondencias, comienzan a usar una estrategia analítica para escribir palabras: repiten la palabra, la dicen varias veces, la van analizando sonido por sonido y recuperan las letras correspondientes.

Para analizar las palabras en sonidos, los niños prolongan los sonidos, que es una estrategia que utilizan espontáneamente para poder identificarlos y así producir escrituras más completas.
Entre la prolongación de sonidos y el desarrollo de la conciencia fonológica se da una relación de interacción: cuanto más conciencia fonológica tiene un niño, mayor es su habilidad para prolongar sonidos. A su vez, la prolongación ayuda al niño a *descubrir* los sonidos en las palabras que pronuncia y así contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica.

En el siguiente intercambio los niños colaboran entre sí para prolongar los sonidos y escribir las palabras.
Maestra: A ver, Dieguito, ya escribiste: "Yo todos los días me saco 10". Ahora te falta "en la escuela".
Diego: Eeeennnnn. (*Escribe* e.)
Sandra: La de *nene*. (*Diego escribe* en.)
Diego: En llla. (*Escribe* lla.)
Martín: *lla* dice ahí; borralo, está mal, dale.
Diego: (*Corrige* la.) Eess. (*Escribe* e.)
Sandra: Esss, la de *sapo*.
Diego: (*Escribe* es.) Sí, escu, cu, la *u*. (*Escribe* escu.)
Martín: Ahora la eee…
Todos estos niños están usando una estrategia analítica para escribir palabras aunque tengan diferente grado de dominio de ella.

Los niños y las niñas pueden emplear una estrategia analítica aunque, por el grado de desarrollo de sus habilidades metalingüísticas y de sus conocimientos sobre las correspondencias, no escriban aún las palabras en forma convencional.

> La necesidad que tienen los niños de escuchar los sonidos para poder escribir, cuando están dando sus primeros pasos en este aprendizaje, se manifiesta no sólo en las situaciones de escritura en colaboración como la de Dieguito y sus amigos, sino también en las situaciones en las que para escribir solos se autodictan mientras escriben, esto es, se dictan a sí mismos las palabras en voz alta. En el **autodictado** recortan la palabra en forma secuencial, prolongan los sonidos, los identifican y aplican sus conocimientos de las correspondencias o preguntan por las letras antes de escribir.

> El autodictado indica que los niños no se basan para escribir en una secuencia memorizada de letras, como en las primeras escrituras del nombre cuando aprenden a escribirlo mediante la copia, sino que realizan el análisis fonológico de la palabra.

Ingrid, una niña de 8 años que estaba repitiendo primer año y no escribía ninguna palabra, se incorporó a un programa especial de apoyo a la alfabetización, en el cual se planteaban situaciones para promover el desarrollo de la conciencia fonológica. En una oportunidad, cuando ya había avanzado en el dominio de las habilidades fonológicas y de escritura, comentó a su maestra: "Porque antes para escribir yo decía: 'Voy a poner la *n*, voy a poner la *j*' y estaba todo mal; escribía cualquier cosa. Y ahora yo repito bien toda la palabra y así sé qué tengo que poner".
Ella se había dado cuenta de su cambio de estrategia (escribir no es poner cualquier letra sino las correspondientes a los sonidos), lo que le permitió escribir en forma convencional.

Así como Ingrid, los niños comienzan a analizar fonológicamente las palabras repitiéndolas lentamente para sí e identificando y deslindando los sonidos. **El análisis de las palabras en sonidos no es una tarea cognitiva sencilla para los niños**.
La dificultad que experimentan algunos niños al comenzar el aprendizaje se ilustra en el siguiente intercambio entre una maestra de primer año y uno de sus alumnos. La maestra apoya el proceso de escritura del niño realizando el análisis de la palabra junto con él, paso a paso. Esta acción conjunta le proporciona al niño el modelo de una estrategia de análisis que luego podrá emplear para autodictarse en situaciones de escritura individual.

Luego de la lectura del texto "El pez pescador", la maestra contesta por escrito, junto con un niño, algunas preguntas sobre este texto y sobre otro leído anteriormente, "La rémora".
Maestra: ¿En qué se parecen la rémora y el pez pescador? ¿Qué tienen de igual ellos dos? ¿Qué son?
Nicolás: Pescados.
Maestra: Pongamos "Son peces" o "Son pescados".
Nicolás: Con la *p.*
Maestra: Primero vamos a escribir "Son".

Nicolás: Son. La *o*.
Maestra: Antes de la *o*, ¿qué te falta? Hay un sonido más; a ver si te das cuenta: ssson.
Nicolás: La de *sapo*. Y la *o*, seño.
Maestra: Muy bien. ¿Y con qué termina *son*? Sonnnn.
Nicolás: La *n* de *nido*. (*Nicolás escribe*.)
Nicolás: Listo, seño.
Maestra: Ahora, sí. Escribamos "pescados".

Con la práctica de la escritura el proceso de análisis se va automatizando, es decir, se realiza en forma rápida, sin esfuerzo y sin requerir mucha atención de parte del niño, quien ya no necesita repetir e ir analizando cada una de las palabras. **El autodictado va desapareciendo**.

¿Por qué los niños escriben con errores?

Cuando están aprendiendo a escribir, la escritura de los niños presenta errores:
- Algunos de estos errores están relacionados con dificultades para tomar conciencia de todos los sonidos que forman las palabras.
- Otros errores están relacionados con las características del sistema ortográfico del español.

> Sin el andamiaje de la maestra, las dificultades que los niños experimentan para separar los sonidos se manifiestan en errores: en la escritura de los niños faltan muchas letras. Por ejemplo, escriben "AO" por *pato*. ¿Por qué? Porque **los niños separan con facilidad la palabra en sílabas pero tienen mayor dificultad para deslindar los sonidos que forman la sílaba**. Al separar en sílabas, identifican rápidamente las vocales porque éstas se pueden percibir mejor en el continuo del habla que las consonantes.

> **A medida que los niños adquieren conciencia de los sonidos, omiten menos letras y van completando su escritura**, pero continúan omitiendo algunas

letras, con mayor frecuencia la segunda letra de los grupos consonánticos (la *l* o la *r* de *pl*, como en *plato*; de *pr*, como en *premio*; de *tr*, como en *tren*; *tl*, *ar*, etc.) y la *n* y la *s* cuando son la tercera consonante de una sílaba, como por ejemplo en *fantasma*.
Estas omisiones se deben a que en los grupos consonánticos, la *l* o la *r* están tan *pegadas* a la vocal que el niño no se da cuenta de que hay dos consonantes. Algo similar sucede con la *n* y la *s*.

> A pesar de estas dificultades, aprender a escribir en español es más fácil que en otras lenguas. El español es una lengua *amigable* –ayuda al aprendiz de escritor– debido a que su sistema ortográfico es simple.

> En español, las relaciones entre los sonidos y las letras son directas, una a una, en la mayoría de los casos. El sonido /a/ siempre se escribe como *a* y la letra a siempre se lee como el sonido /a/. Este tipo de relación uno a uno se da en: e, o, m, n, ñ, l, p, t, d, rr, ch, f, h.
En los demás casos, aunque la relación no es muy compleja, puede dar lugar a **errores de ortografía y de lectura**. De hecho el sonido /s/ puede encontrarse escrito como *s, c, z*; el sonido /b/, como *b* y *v*; el sonido /j/ como *g* y *j*; la /i/ como *i, y*. Sin embargo, estas relaciones indirectas no entorpecen el progreso en el aprendizaje de la escritura porque en español el niño puede escribir *como suenan* muchas palabras y éstas se corresponden con la escritura convencional.
Además, si los niños ven con frecuencia y escriben en forma convencional las palabras que presentan dificultades ortográficas, como *vaca*, las aprenden rápidamente porque desde muy pequeños pueden tener **conciencia ortográfica**, esto es, conciencia de que hay sonidos que pueden escribirse de distinta manera. Muchas veces los niños manifiestan sus dudas sobre las correspondencias y la ortografía apropiada mediante preguntas.

> Una maestra de primer año estaba escribiendo junto con los niños un texto sobre formas de pescar. Los niños señalaban que se puede pescar con botas adentro del agua y desde un bote.
> **Maestra**: Muy bien, Florencia, se puede pescar desde un bote. Escribo. (*Escribe: "Se puede pescar desde un"*.)
> **Florencia**: Yo pongo *bote*.
> **Maestra**: Bueno, pasá.

Florencia: (*Se levanta y se acerca al pizarrón. Mira a la maestra y le pregunta*:) ¿*Bote* con *b* larga o *v* corta?
Maestra: Con *b* larga.
Florencia: ¿Cuál es la *b* larga?
Maestra: (*Escribe en el pizarrón una* b.) Es ésta.
Florencia pone de manifiesto que ha adquirido conciencia ortográfica aun cuando no está muy segura respecto del trazo de cada letra.

Las preguntas de los niños tienen que ser siempre valoradas y respondidas. Revelan sus reflexiones sobre el lenguaje y la información que necesitan para continuar con su proceso de aprendizaje.

La lectura de palabras y la conciencia fonológica

La lectura es un sistema complejo de habilidades y conocimientos, algunos relacionados con la **identificación rápida de las palabras escritas** y otros vinculados con la **comprensión del lenguaje y el mundo**. Ninguno de estos dos tipos de conocimiento y habilidades es suficiente por sí solo para leer un texto. Reconocer cada palabra del texto aisladamente no garantiza la comprensión, pero, por otro lado, si no se reconocen las palabras con precisión y rapidez, se dificulta la comprensión del texto.[23]
La identificación de las palabras en el proceso de lectura está relacionada con el desarrollo de la conciencia fonológica; de ahí que este aspecto se aborde en el presente módulo. Los procesos de comprensión merecen una atención especial que se les dedicará en el módulo 7.

> Cuando los niños desarrollan conciencia fonológica pueden comenzar a leer reconociendo palabras al convertir las letras en los sonidos que les corresponden y *juntar* estos sonidos. Mientras que para escribir los niños tenían que poder prolongar y deslindar los sonidos, para leer deben poder hacer una síntesis de los sonidos, juntarlos. ¿Por qué es importante este aspecto del proceso de aprendizaje de la lectura?
Si se escucha a un **lector experto** cuando lee en voz alta, puede observarse que **reconoce las palabras con rapidez y precisión** y, cuando termina de leer, puede relatar lo que ha leído porque lo ha comprendido. La mayor parte de los niños que están

aprendiendo a leer, en cambio, lee con dificultad y esfuerzo, letra por letra o sílaba por sílaba y muchas veces no comprende lo que leyó. **¿Cómo llegaron muchos adultos y niños mayores a ser lectores expertos?** ¿Los lectores expertos tuvieron que realizar el esfuerzo de aprender a convertir las letras en sonidos?

> Cuando los niños comienzan a relacionar la escritura y el habla y dejan de leer *de memoria*, deben aprender a convertir las letras en sonidos y a hacer una **síntesis de esos sonidos**, a *juntarlos*. Este proceso se conoce con el nombre de **recodificación fonológica.**[24] La recodificación es lenta y trabajosa en un principio pero con la práctica se vuelve automática, permitiendo la identificación rápida y precisa de las palabras y facilitando el proceso de comprensión: solamente si el reconocimiento de palabras se ha automatizado y demanda poco esfuerzo, los lectores disponen de los recursos cognitivos necesarios para la comprensión del texto que está leyendo. ¿Qué camino recorren los niños para llegar a leer palabras en forma fluida, precisa y rápida?

> En un principio, los niños y las niñas que desarrollan conciencia fonológica **relacionan alguna letra de la palabra que quieren leer con el sonido correspondiente y *adivinan* el resto de la palabra** a partir de esa pista. Pero leer no es adivinar y a menudo esta estrategia los conduce a error, porque confunden palabras que tienen letras que coinciden, como *pelo* y *pato*.
A medida que los niños conocen más correspondencias, pueden comenzar a leer palabras convirtiendo todas las letras que ven escritas en los sonidos que corresponden. Llegan a dominar este proceso de recodificación gradualmente:

- Los niños conocen varias correspondencias letra-sonido y pueden ir pronunciando las letras y sílabas que ven, pero no logran hacer una síntesis, *juntar* los sonidos para reconocer las palabras.

Florencia, una niña de primer año, intentaba leer la palabra *fila* con ayuda de su maestra.
Florencia: fo… foca.
Maestra: A ver, Flor. Leé bien, como aprendiste. No adivines.
Florencia: fff… iiii, (Silencio.)
Maestra: Muy bien. ¿Cómo dice?
Florencia: fi… llll… aaaa.

Maestra: ¿Y todo junto?

Florencia: ¡Ah, no! Junto no puedo.

Como se ve en el ejemplo, Florencia comienza recurriendo a la estrategia que usaba anteriormente: reconoce una letra (la *f*) y *adivina* la palabra sin atender al resto de las letras. Ante la insistencia de la maestra, comienza a recodificar, estrategia que aún le demanda un gran esfuerzo.

- Los niños logran identificar la palabra leída cuando terminan de pronunciarla; van recodificando las palabras en voz alta. En algunos casos pueden tener dificultades para establecer algunas correspondencias.

En un grupo de primer ciclo, después de la lectura de un episodio del libro *Las aventuras de Tomás*, la maestra entrega a los niños tarjetas con palabras escritas.

Maestra: A ver quién se anima a leer ésta.

Alicia: Caaa… cabaaa… llo… Caballo.

Rubén: Paa… too… Pato.

Juan: No, *pato* no, *palo*.

- Los niños recodifican más rápidamente y en voz baja, y luego pronuncian la palabra completa en forma fluida.

- Los niños leen palabras con velocidad y precisión.

> Estas diferentes formas de leer palabras no se presentan como etapas sucesivas sino que pueden darse en un mismo momento del aprendizaje. Tanto la palabra como aspectos de la situación pueden afectar el desempeño de los niños al leer.

- Los niños pueden apoyarse en el contexto tanto de la situación como de las otras palabras del texto que están leyendo para identificar una palabra o reconocer un error que han cometido.

Nancy y Gisela, dos niñas de primer año, leían una lista de animales que el grupo había elaborado como parte de una actividad realizada en el aula.

Nancy: Saaa… po. Sapo.

Gisela: Ma… nnno. ¿Mano? (*Risas*.) ¡Mano no es un animal!

Nancy: No, mono.
Gisela: Mono.

Gisela lee *mano* por *mono*, pero ella misma duda de su lectura, porque las niñas saben que están leyendo una lista de nombres de animales. De este modo, Gisela se apoya en la información que le da el contexto de la situación de lectura para detectar su error. En una situación de lectura de palabras aisladas, sin un contexto que los ayude, los niños pueden no detectar sus errores de lectura ante una dificultad de recodificación.

Nancy lee una lista de palabras que encuentra en un cuaderno de su maestra:
Nancy: Noooo… ta. *Nota* dice acá.
Maestra: ¿Estás leyendo mi cuaderno? Bueno, ¿a ver?
Nancy: Luu da. Luda. ¿Qué es *luda*?
Maestra: Lupa, lupa. Ahí dice *lupa*.
La maestra explica qué es una lupa.

- Las palabras cortas se leen más fácilmente que las largas.

Darío: Maa… te. Mate.
Maestra: ¿Y acá qué dice?
Darío: Pa… le… to. Leto.
Maestra: ¿Esta es una *o*?
Darío: Paaa… la. Pala.
Maestra: A ver, esperá que te ayudo. Leamos juntos.
Maestra y Darío: Pa… le… taaaa.
Darío: ¡Paleta!

- Las palabras que tienen grupos consonánticos como *br, pr, cl, pl* son más difíciles de leer que aquellas que no los tienen.

Daniel: El papá lo agarró del… ¿barazo?
Maestra: ¿A ver? Leé de nuevo.
Daniel: Ba… ba… ¿Cómo se dice esto? (*Señala* bra.)
Maestra: Bra, bra.
Daniel: ¡Ah! ¡Brazo!

- La forma en que los niños leen depende de la familiaridad que tengan con las palabras. Así por ejemplo, un niño puede reconocer con mucha velocidad y precisión palabras muy frecuentes como *gato, casa* o *sol*, pero recodifica con esfuerzo palabras desconocidas. Cuando el niño lee muchas veces una palabra, ésta se torna para él más familiar y, cuando vuelva a encontrarla, la leerá con menor esfuerzo y mayor rapidez.

Para llegar a ser lectores expertos los niños y las niñas deben tener muchas oportunidades de leer que les permitan adquirir la fluidez necesaria para poder hacerlo en forma autónoma y comprensiva. **La lectura frecuente de palabras y textos da lugar a que el proceso de recodificación se vuelva cada vez más rápido y seguro y se supere el silabeo**.

> Los maestros pueden proponer actividades para que los niños logren automatizar el proceso de lectura.
En el juego de la "Tarjeta relámpago" la maestra muestra, por un período muy breve, una palabra escrita y la esconde. Los niños deben leerla rápidamente.

Luego de leer el cuento "El príncipe torpe", una maestra de segundo año presentó en tarjetas las palabras más importantes de la historia.
La maestra muestra la tarjeta con la palabra *torpe*.
Gabriel: ¡Eh! ¡Muy rápido!
Álvaro: Tor… tor… ¡Torta!
Ramón: Torpe, torpe. El príncipe torpe.
Maestra: Muy bien, *torpe*. (*Muestra la tarjeta con la palabra* princesa.)
Ayelén: Príncipe.
Ramón: No, princesa.
Maestra: ¿A ver? Va de nuevo.
Niños: Princesa, princesa.

Otra situación que contribuye a que los niños adquieran fluidez es la **lectura repetida de textos**. Para que esta situación tenga sentido, es necesario que el maestro plantee un objetivo que resulte atractivo a los niños y los motive a practicar la lectura: leer un texto varias veces para sí antes de leerlo a otros.

Una maestra de tercer año dio lugar a una situación de lecturas repetidas a partir de un cuestionario que los niños iban a hacer al grupo de segundo año. Pidió a los niños que leyeran cada pregunta varias veces, para poder leer bien después a sus compañeros.

Maestra: "Hay mucha gente que se parece a las brujas, pero no lo es. Estas preguntas pueden ayudar a saber si esa persona es una bruja o no. Ahora contestá estas preguntas". (*La maestra lee las preguntas que llevó escritas en un afiche*.) Ustedes van a practicar y les van a leer las preguntas a los chicos de segundo. Tienen que escribir las respuestas *sí* o *no*.

María, de tercer año, practica la lectura y luego va a hacerle las preguntas a Jimena, de segundo año. Alicia, también de segundo, participa de la situación.

María: (*Marcando la entonación de pregunta*.) ¿Usás vestidos largos de color negro y sombreros puntiagudos?

Alicia: Sí, en su casa. Yo la vi, yo la vi.

Jimena: Es verdad.

María: ¿Cocinás raíces y sapos en enormes ollas negras?

Alicia: ¡Puaj! ¡Qué asco! Yo no como.

Jimena: Nooo, yo cocino serpientes.

María: Entonces… ¿Qué pongo?

Alicia: Que sí.

María: ¿Sos capaz de hacer llover?

Jimena: No, eso no.

María: No importa, porque igual si ya contestaste que sí a dos, sos una bruja.

Leer varias veces el mismo texto o tener que leer palabras rápidamente lleva a que los niños adquieran fluidez y a automatizar el proceso de lectura. Cuando los niños leen palabras con fluidez, sin deletrear ni silabear, pueden comprender mejor los textos.

El descubrimiento de principio alfabético –esto es, de la relación entre los sonidos y las letras– es un paso fundamental en el camino de la alfabetización. La conciencia fonológica permite el acceso a los sonidos y, en este sentido, es la *llave* que abre la puerta al mundo de la lectura y la escritura. La conciencia fonológica, aunque no suficiente, es una condición absolutamente necesaria para que los niños y las niñas puedan llegar a comprender y producir textos escritos elaborados y complejos.

¿Cómo promover el desarrollo de la conciencia fonológica?

Las situaciones de juego con sonidos que desarrollan conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura.

> Los niños que en su hogar leen poesías, conversan y reflexionan con sus padres, hermanos y abuelos sobre el lenguaje, desarrollan, en estas situaciones de enseñanza implícita, conciencia fonológica y otros conocimientos que podrán usar para comprender el sistema de escritura.

> Los niños que no tienen en su hogar oportunidades de participar en estas situaciones informales de juego con el lenguaje (de rimas, canciones y poesías) y de lectura y escritura de palabras y textos en colaboración necesitarán que el maestro las recree en el aula con un objetivo explícito de enseñanza y de modo más sistemático.

> Las situaciones mediante las cuales el maestro puede contribuir a que los niños desarrollen conciencia fonológica son:

- juegos de reconocimiento y producción de rimas,
- juegos de identificación del sonido inicial y final de una palabra,
- juegos de síntesis de sonidos: los niños tienen que juntar los sonidos de una palabra que fueron pronunciados en forma separada,
- juegos de prolongación de sonidos.

Estas habilidades tienen diferente nivel de dificultad, que conviene que la maestra tenga en cuenta al planear **una progresión en las situaciones**. Son más fáciles las situaciones de rima que aquellas en las que se atiende al sonido inicial o final de una palabra. Éstas, a su vez, son más sencillas que los juegos de síntesis de sonidos. Lo más difícil para los niños resulta prolongar los sonidos de una palabra.
En cada uno de los juegos se va incrementando la participación del niño, **de la identificación a la producción**. Los niños pueden primero reconocer cuándo dos palabras riman y sólo después inventar ellos mismos una rima. Pero cuando se integra un nuevo tipo de situación, como por ejemplo los juegos con sonido inicial o segmentación, no se abandona la anterior. Así por ejemplo, aunque los niños puedan ya producir rimas sen-

cillas, no se abandonan las situaciones de reconocimiento de rimas en poesías y canciones. Aunque ya puedan prolongar sonidos en la escritura de palabras, no se dejan de crear situaciones de identificación de sonido inicial de las palabras.
Si los niños ingresan en primer año sin ningún desarrollo de conciencia fonológica, es necesario tener en cuenta esta progresión y diseñar gran cantidad y variedad de situaciones para desarrollarla. Los avances en el aprendizaje no dependen sólo de la capacidad de cada niño sino de la interacción entre sus conocimientos y la calidad de la intervención pedagógica.

Juegos con rimas

Las situaciones frecuentes de juegos con palabras y en las que se leen y comparten poesías y canciones conducen naturalmente a los niños a atender a las palabras que riman. Se pueden plantear distintas situaciones.

- Reconocer en tarjetas con dibujos aquellas palabras que riman.

En un grupo de cinco años de un jardín de infantes la maestra mostró a los niños tarjetas con dibujos de objetos cuyos nombres rimaban de a pares. Cuando éstos reconocieron *luna*, uno de ellos comentó espontáneamente: "Como *vacuna*".
Maestra: Cuando nombraron la luna, Jonathan dijo "vacuna". Y en este juego…
Jony: …tenés que adivinar qué pega.
Maestra: Hay que juntar las tarjetas con las cosas que riman. *Sol*, ¿con cuál rima?, ¿con *zapallo*?
Todos: ¡No!
Maestra: ¿Con *farol*?
Todos: ¡Sí!
Maestra: ¿*Mariposa* con *foca*?
Todos: No.
Maestra: ¿Con *osa*?
Todos: Sí.
Erika: También con *cosa* y *boca* con *foca*.
Maestra: ¿Qué otras?

David: *Helado* con *pescado*.
Maestra: *Zapallo* ¿con qué?
Jony: Con *caballo*.

• Decir palabras e invitar a los niños a que digan otras que riman.

Maestra: *Pato, pato* rima con…
Darío: *Te mato*.

• Decir tres palabras, dos que rimen y una no, y los niños descubren la palabra *entrometida*.

Maestra: *Avión, pan* y *canción*. ¿Cuál es la que no rima? ¿Cuál se entrometió?
Florencia: *Pan*.

• Cantar o decir una poesía que los niños conocen y cambiar las palabras que riman. Los niños lo corrigen.

Maestra: Que nieve, que nieve, la vieja no se mueve.
Elisa: Así no es: Que llueva, que llueva…
Niños a coro: …la vieja está en la cueva.

• Inventar rimas.

En un grupo de cinco años la maestra propuso inventar rimas.
Maestra: ¿Se acuerdan qué hacía el sereno?
Vero: Cantaba las horas.
Maestra: Vamos a inventar el canto del sereno. A la una…
Edu: Sereno, sereno, es la una.
Maestra: Bueno, busquemos algo que suene parecido a una. Por ejemplo, los bebés, ¿dónde duermen?
Agustín: En la cuna. Ya sé: es la una, es la una, es hora de ir a la cuna.
Maestra: A las dos, a las dos.
Adrián: A las dos, a las dos, siempre vas volando vos.

Las situaciones de reconocimiento y producción de rimas se pueden realizar con títeres. Son recursos muy buenos para lograr la participación de los niños más chicos o muy tímidos.

> En las primeras situaciones de juegos con rimas, las maestras y maestros **no introducen la escritura** para que la atención de los niños se centre exclusivamente en los sonidos. A medida que los niños desarrollan mayores habilidades de conciencia fonológica, la maestra puede introducir la escritura para escribir las rimas que los niños dicen o para leer y marcar en el texto las rimas. De ese modo los niños empiezan a relacionar los sonidos con las letras.

En un grupo de niños de primer ciclo, la maestra trajo una poesía y los chicos más grandes (de segundo y tercer año) la leyeron mientras que los más chicos señalaban las rimas.
Maestra: Vamos a leer. Primero va a leer Elisa.
Elisa: "Una gata y un gato se casaron un día / y hubo fiesta en la casa donde el gato vívía".
Maestra: ¿Quién marca una rima?
Yohana: Yo, yo.
Maestra: Yohana, marcá una rima acá. (*Yohana señala* día *y* vivía.) A ver, muy bien, *vivía*. ¿Con qué rima *vivía*? ¿Dónde hay una parecida? ¡Muy bien! *Día* con *vivía*.
Elisa: "Estuvieron presentes en aquella ocasión / vecinos y vecinas de toda la región".
Maestra: A ver. Marcá vos una rima, Rodrigo. Déjenlo Pensar. Leé todo. (*Lee las dos últimas líneas*.)
Rodrigo: *Ocasión* y *región*.

Los sonidos son difíciles de aprehender: se pierden, se escapan si no los atamos a las letras. Las letras constituyen referencias estables para los escurridizos sonidos.

El sonido inicial: "Ésa empieza como mi nombre"

El sonido inicial de las palabras resulta el más fácil de identificar porque los niños deben atender solamente al primer segmento de las palabras, que puede ser separado de los demás.

> El reconocimiento del sonido inicial comienza a menudo con el nombre del niño, cuando se da cuenta de que hay otras palabras que empiezan *como las de su nombre*. El trabajo con el nombre propio es una actividad muy significativa para el niño porque el nombre está relacionado con su identidad.

> El nombre es generalmente la primera palabra que aprenden a escribir y, al hacerlo, los niños prestan atención a los sonidos y las letras si el adulto que les enseña a escribir se los señala. Las letras del nombre, particularmente la letra inicial, son las primeras que los niños conocen y que logran relacionar con los sonidos que representan.

Una maestra de primer año escribe en el calendario los nombres de los niños que deben realizar determinadas tareas cada día. En una oportunidad eligen los niños cuyos nombres comienzan como los días de la semana.

Maestra: Vamos a anotar los nombres de los chicos que colaboran con la limpieza del aula cada día. ¿Alguien de ustedes sabe dónde dice "lunes"?

Niños: Yo, yo.

Maestra: Ramón. A ver, señalá donde dice "lunes". Bien. ¿Hay algún nombre de acá, de ustedes, que empiece como *lunes*?

Lucas: Lucas.

Maestra: Lucas. Muy bien. ¿Te animás a buscar tu nombre, Lucas, a ver si está por ahí? Así se lo damos a los chicos y lo miramos.

Maestra: Muy bien. Lucas encontró su nombre. Si nos fijamos, *lunes* empieza como *Lucas*. Bueno, vamos a ver, después de *lunes*, ¿qué viene?

Vero: Martes.

Walter: *M*.

Maestra: ¿*Martes* con qué empieza? Mmmartes.

Niños: Con la *m*. Con la *m* de *mamá*. *Micaela*.

Maestra: Entonces *martes* es ésta. Micaela, ¿te animás a buscar tu nombre? Acá dice "martes" y ponemos "Micaela".

> Otra situación que lleva a los niños a atender al sonido inicial puede realizarse con tarjetas con dibujos.

Una maestra de primer año llevó dos grupos de tarjetas; separó a los niños en dos grupos y dio lugar al juego que se ilustra en el siguiente intercambio:
Maestra: Agarrá una tarjeta de este lado, Walter. ¿Qué agarraste?
Walter: Una araña.
Maestra: Una araña. ¿Con qué empieza *araña*?
Walter: *A*. La *a*.
Maestra: Muy bien. Entonces, de este grupo de tarjetas tienen que sacar una tarjeta con una palabra empiece con…
Niños: *A*.
Maestra: Bueno, a ver quién la encuentra primero. La agarra el que la encuentra.
Sandra: Auto.
Maestra: Muy bien. ¿Qué encontró Sandra?
Juan: Auto.
Maestra: ¿*Auto* empieza como *araña*?
Niños: Sí.
Maestra: Listo, entonces las vamos a dejar acá dadas vuelta. Ahora le toca a Ramón.

El sonido final: eco, eco

Las situaciones en las que se juega a identificar el sonido final de una palabra contribuyen a que los niños atiendan a la estructura de las palabras y vayan más allá del sonido inicial en su análisis. Una situación apropiada para el trabajo con el sonido final es el juego del eco, tal como se ve en el siguiente intercambio.

Maestra: Ahora vamos a hacer así: vamos a jugar al eco. Yo digo una palabra y ustedes van a hacer el eco. A ver. Yo digo: “Cachilo”.
Niños: Cachilo.
Maestra: ¿Todo se repite?
Elisa: Sí.
Maestra: Puede ser que en algunos lugares haya un eco tan fuerte que repite

todo. Pero nosotros vamos a hacer un eco que no tiene tanta fuerza, por eso no puede repetir todas las palabras enteras; repite sólo un pedazo de la palabra, el final de la palabra. Miren: si yo digo: "Rodrigo", el eco dice: "Igo, igo". Ahora yo digo: "Yohana".
Ariel: Ana, ana.
Maestra: ¿Y para hacer un eco que tiene tan poquita fuerza que le alcanza sólo para el último sonido? Por ejemplo, si yo digo: "Elisa"…
Niños: Aaaaa…
Maestra: Yo digo: "Cachilo".
Niños: Ooooo…

¿Cuántos sonidos tiene esta palabra?

La prolongación de los sonidos de las palabras es una de las actividades más importantes para el desarrollo de la conciencia fonológica. Esta actividad resulta difícil de realizar porque los adultos tienden a recortar las palabras diciendo sonido por sonido: "m-e-s-a" o a deletrear: "eme - e - ese - a". Pero no se trata de *deletrear* diciendo el nombre de las letras, sino de prolongar un sonido de la palabra por vez en sucesivas repeticiones: *sssol-soool-solll*.
Para que los niños presten atención a los sonidos y al orden en que se suceden en la palabra se puede recurrir a un cuadro. La maestra coloca un dibujo en el pizarrón, por ejemplo de una mesa, y hace un cuadro, con tantos espacios como sonidos tenga la palabra.[25]
A medida que prolonga un sonido, va sumando cruces.

mmmesa	X			
meeesa	X	X		
messsa	X	X	X	
mesaaa	X	X	X	X

Los niños pueden realizar este juego colocando sobre su escritorio tantos elementos (piedritas, tapitas) como sonidos identifican en las palabras.

> En un principio la maestra tiene que modelar el proceso de prolongar los sonidos e invitar luego a los niños a hacerlo y a atender al sonido *que queda más tiempo en la boca*. De esta forma los niños se apoyan en su propia articulación para ir *despegando* e identificando los sonidos sucesivos que forman las palabras.
Es conveniente comenzar a contar los sonidos con palabras formadas por sonidos fáciles de prolongar: *a, e, i, o, u, m, n, s, f, j, l, ll, b, d, g, rr*. Las consonantes *p, t, k, ch* no se pueden prolongar, por lo que hay que repetirlas varias veces tratando de no producir una vocal de apoyo: se debe pronunciar *p-p-p-p*, y no *pe, pe, pe*.

Una maestra de primer ciclo, luego de leer la poesía "El sapito glo-glo", les dijo a los niños que el sapito hablaba raro, alargando los sonidos. Los niños jugaban con la maestra a hablar como el sapito. La maestra traía dibujos y los niños tenían que decir la palabra prolongando los sonidos.
Maestra: Bueno, a ver, Marcelo.
Marcelo: Bota y sandía.
Maestra: A ver, Sandra, cómo dicen los sapitos *bota*.
Sandra: Booo… taaa
Maestra: Estamos diciendo "bo". Tenemos que separar el sonido. ¿A ver? Bbbbbb oooooo.
Sandra: Bbbbootttttaaa.

Juntar los sonidos

Un juego para que los niños puedan juntar los sonidos de las palabras que han sido prologadas consiste en introducir un personaje que hable diferente como, por ejemplo, un extraterrestre.

Una maestra de una sala de 5 que realizó una experiencia de alfabetización temprana recurrió a un extraterrestre que se llamaba Dimpi Dompi.
Maestra: Ustedes querían saber algunas cosas sobre Dimpi. Vamos a hacerle las preguntas y yo las voy a contestar como lo haría Dimpi Dompi, ¿sí? Y ustedes me van a decir qué es lo que dice Dimpi. Entonces en la primera pregunta que pensaron, ustedes le preguntaban: "¿De qué planeta venís?", y Dimpi, escuchen cómo

les contesta: “Mmm-aaa-rrrrr-ttt-eee”. ¿De qué planeta viene?
Adrián: Marte.
Jonathan: El planeta Marte, como el día de hoy, que es martes.
Adrián: Pero sin la *s*.
Maestra: Vamos a ver ahora cómo nos contestaría Dimpi la segunda pregunta: "¿Cómo hablás?", y oigan cómo les contesta Dimpi: "Aaa-sss-íííí". ¿Cómo habla Dimpi?
Daniel: Así, como estás hablando vos.
Maestra: Pero, ¿cómo estoy hablando yo?
Jonathan: Ahora estás hablando normal.
Maestra: Yo estoy hablando como hablo siempre, muy bien, pero ¿cómo habla Dimpi?
Marcelo: De una manera muy rara.
Maestra: Habla de una manera muy rara, pero ¿qué tiene de raro esta manera de hablar?
Adrián: Porque dice muchas veces, dice "Aaaaa".
Rocío: Repite.
Maestra: ¿Qué es lo que repite? ¿Qué cosas de las palabras?
Adrián: Los sonidos.
Maestra: Los repite; alarga y marca mucho cada sonido.

En una misma situación el andamiaje de la maestra está destinado tanto a la formulación de preguntas como al desarrollo de habilidades de síntesis de sonidos y a promover otras reflexiones sobre el lenguaje.

En el camino de la alfabetización el andamiaje del maestro puede integrar distintas unidades del lenguaje (sonidos, palabras, textos) entrelazando acciones para el desarrollo de la conciencia fonológica con acciones de lectura y escritura de palabras y de textos orales y escritos.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Con los otros maestros pueden recordar juegos con sonidos que les gustaban cuando eran chicos (rimas, trabalenguas) para compartir con los niños. También pueden pedir a los padres de los niños o a otros familiares que les digan rimas y juegos con palabras que a los niños les gusten.

2 Junto con otro maestro pueden practicar la prolongación de sonidos e identificar los sonidos que son fácilmente prolongables y los sonidos que son difíciles de prolongar.

3 Para comprender la importancia de la conciencia fonológica, los maestros pueden observar cómo los niños se autodictan y prolongan los sonidos cuando escriben.

4 Con otros maestros pueden pensar cómo explorar y diagnosticar las habilidades fonológicas de los niños y las niñas. ¿Pueden identificar las palabras que riman? ¿Y producir rimas? ¿Pueden decir si dos palabras comienzan o terminan con el mismo sonido? Al decir palabras que empiezan igual, ¿dicen sólo palabras que comienzan con la misma sílaba o pueden decir palabras que comparten el primer sonido pero no el segundo? Cuando prolongan los sonidos de las palabras, ¿pueden *despegar* todos o sólo prolongan las vocales?

5 Antes de realizar las actividades del día, junto con otros maestros pueden leer la propuesta de trabajo e identificar las situaciones que se proponen para desarrollar las habilidades de conciencia fonológica de los niños. Pueden evaluar la conveniencia de agregar alguna actividad o discutir la mejor forma de implementar las que se proponen (por ejemplo, decidir cuándo conviene pedir a los niños que prolonguen los sonidos de las palabras para que las escriban, etc.).

6 Luego de realizadas las actividades, los maestros evalúan juntos el desempeño de los niños en las situaciones planteadas para desarrollar conciencia fonológica: ¿Cómo se desempeñaron en las actividades de ese día? ¿Progresan en el desarrollo de la conciencia fonológica? ¿Hay niños que no están progresando? ¿Será nece-

sario crear actividades adicionales para estos niños?

7 Los maestros pueden analizar juntos las escrituras que los niños producen espontáneamente y relacionar los progresos que éstos van haciendo en escritura con el desarrollo de la conciencia fonológica: pueden evaluar cómo omiten progresivamente menos letras, cómo dejan de omitir letras en las palabras sencillas pero continúan omitiéndolas cuando aparecen grupos consonánticos, etc.

8 Entre compañeros pueden evaluar las habilidades de lectura de los niños y relacionarlas con el desarrollo de la conciencia fonológica: ¿Pueden los niños leer algunas palabras? ¿Qué tipos de palabras (palabras cortas, largas, familiares, no familiares)? ¿Emplean una estrategia analítica para leer o solamente *leen* las palabras que conocen de memoria? ¿Hay niños que necesitan oportunidades adicionales para leer?

módulo 6

Nuevas palabras, nuevos mundos

UN MUNDO DE PALABRAS

El mundo es un lugar interesante

Todos los niños y las niñas viven en un mundo formado por innumerables objetos, personas, animales, plantas y lugares, donde suceden múltiples y variados hechos, acciones y fenómenos naturales. Un mundo interesante que empiezan a explorar desde pequeños y a nombrar con palabras porque pronto descubren que todo tiene un nombre.

Independientemente del medio en el que crecen, las primeras palabras que los niños aprenden son parecidas: nombres para las personas cercanas (mamá, papá), animales (perro, gato), juguetes (pelota, muñeca), ropa (pantalón, zapatos), artefactos (silla, mesa), sustancias (leche, jugo), partes del cuerpo (nariz, pie), cualidades (caliente), acciones (se fue), rutinas de la interacción social (gracias, chau); luego aprenden verbos (ir, hacer), preposiciones (en, a) y palabras más abstractas (cocina, patio).

> **La potencialidad de los niños** para aprender palabras es sorprendente si se piensa el problema que plantea este aprendizaje: reconocer a qué objeto específico se refiere una palabra. Esta potencialidad resulta de:

- capacidades perceptivas: sensibilidad a propiedades como color, movimiento, cantidad, tamaño,
- capacidad para reconocer que el mundo está formado por objetos y elementos deslindables y capacidad para separarlos,
- capacidad para agrupar los individuos en clases o categorías, es decir, para generalizar: "Éste es un perro, aquél es otro perro: ambos son perros",
- capacidad para comprender la intención comunicativa de los demás: cuando un adulto o niño mayor habla, dice algo, está haciendo un intento por referirse a

algo. Desde bebés los niños son sensibles a aquello a lo que otras personas atienden, en lo que centran su atención. Esta capacidad les permite relacionar las palabras con los objetos, acciones o hechos a los que otros se refieren con las palabras,

- capacidad para apreciar que sólo algunas cosas tienen nombres propios, que permiten distinguir de otros parecidos: "Pedro y Juan son hombres jóvenes (parecido) pero el nombre los distingue".

> Todos los niños y las niñas poseen estas capacidades para aprender muchas palabras, pero **no todos tienen iguales oportunidades para adquirir un vocabulario amplio**.

A los 5-6 años la cantidad de palabras aprendidas varía mucho de un niño a otro: algunos conocen alrededor de 6.000 palabras y otros cerca de 14.000.

> ¿A qué se debe esta diferencia? Los niños aprenden nuevas palabras por medio del diálogo con los adultos y niños mayores que los rodean, de modo que estos pueden favorecer el aumento del vocabulario.

Los niños y las niñas adquieren un vocabulario amplio cuando en el diálogo con los adultos y los niños mayores:

- se los alienta a usar las palabras que ya aprendieron y se hacen comentarios para afianzar y enriquecer su significado,
- se aprovechan todas las situaciones para introducir palabras nuevas, mostrando y nombrando objetos, cualidades y acciones,
- se los alienta a interesarse y preguntar sobre el nombre de los objetos y el significado de palabras que no conocen, se responde con atención y claridad a sus preguntas.

El vocabulario básico de los niños de esta edad está relacionado generalmente con su vida cotidiana. Las palabras nombran objetos, acciones y cualidades que son parte de las situaciones en las que participan diariamente.

Sin embargo, **en el diálogo con los adultos los niños y las niñas pueden aprender también palabras que no se refieren a su experiencia cotidiana** ni a objetos que puedan conocer directamente.

En un medio donde los adultos poseen un alto nivel de alfabetización, los niños están rodeados de libros de imágenes, libros de cuentos, enciclopedias, fotos, cuadros, calendarios, afiches, programas de televisión, un mundo amplio de representaciones visua-

les. Por medio de estas representaciones y del lenguaje de los cuentos u otros textos que los adultos les leen, aprenden muchas palabras para nombrar un extenso número de objetos, lugares y personas con las que no tienen una experiencia directa. Muchos niños de medios urbanos verán una foto de un gorila y aprenderán a reconocerlo y a nombrarlo antes de ver un gorila real, si alguna vez lo hacen.
Toda la información contenida en las representaciones visuales (ilustraciones, televisión) y en el lenguaje de los libros puede referirse a otros lugares y otras épocas, reales o fantásticos, y por lo tanto incluyen un vocabulario que va más allá de la vida inmediata del niño y que le permite conocer realidades distintas: selvas, desiertos, dragones, castillos, dinosaurios, naves espaciales y ciudades antiguas y modernas.

El relato que realiza Ana, una niña de 5 años, sobre la historia de Sansón y Dalila refleja el acceso que el lenguaje escrito da a una variedad de mundos, separados en el tiempo y en el espacio, y a la variedad de conocimientos y palabras necesarias para comprenderlos y hablar sobre ellos.
Maestra: Bueno, contame el cuento que quieras.
Ana: Mi papá me leyó todo un libro así de Jesús, porque él sabe, él enseña.
Maestra: ¿Y qué cuento te leyó?
Ana: Me acuerdo una parte de Sansón. Primero estaba Sansón y le dijo a la mamá que iba a ir afuera, entonces saltó un muro y había una chica filistea mala, Dalila, y después se casó con Dalila. Los filisteos malos le dijeron a Dalila que si capturaba a Sansón, le daban mucha plata. Si le cortaba las tres trenzas y lo ataba con cadenas, Sansón no iba a tener poder, fuerza. A la mañana le cortó las tres trenzas y no podía levantarse y se quedó ciego. Lo llevaron al templo donde estaban los filisteos y después le dijo Sansón a un amigo que estaba muy cansado y el amigo lo apoyó contra una columna y él empujó con toda su fuerza, porque el pelo le creació, y se cayó el templo abajo y se murió.

Con el aprendizaje de las palabras, mundos alejados pasan a formar parte de la vida cotidiana del niño, de su mundo.

Comprender y usar palabras

En el vocabulario que los niños y las niñas conocen, se pueden distinguir dos aspectos: Vocabulario pasivo: las palabras que comprenden cuando las escuchan.
Vocabulario activo: las palabras que usan espontáneamente.
El vocabulario pasivo siempre es más amplio que el activo, de modo que los niños comprenden una cantidad mayor de palabras que las que efectivamente utilizan.

Por ejemplo, un niño entiende sin problemas a otra persona que habla de *cucarachas, hormigas* o *moscas*, y conoce sus diferencias, pero cuando debe referirse a estos animales prefiere decir "bichos".
Es importante alentar a los niños para que usen las nuevas palabras que van aprendiendo y empleen las que ya conocen, es decir, que amplíen su vocabulario activo.

Una maestra de primer ciclo de la EGB había leído un texto sobre las víboras. Durante la lectura explicó a los niños el significado de la palabra *constrictoras*. Luego de la lectura condujo a los niños a recordar y a utilizar la palabra, porque escucharla una sola vez no es suficiente para aprenderla.
Maestra: Otras víboras, en lugar de morder, ¿qué le hacen a la presa?
Favio: La ma… la comen.
Jimena: La enredan.
Maestra: La aprietan y la comen. Saben, ¿se acuerdan cómo se llaman esas víboras?
Nicolás: Cascabel.
Favio: Cascabel.
Maestra: No, ésas no. Era la yarará. No, las boas, las boas. Pero ¿cómo se llaman esas víboras que aprietan a sus presas?
Nadia: Boas.
Maestra: María la leyó hoy la palabrita que yo les dije. (*Favio le señala a María el lugar donde está la palabra.*)
Nadia: Constrictoras.
Maestra: Muy bien, Nadia; muy bien, Favio, se acordaba en el lugar donde estaba. Yo se la había mostrado: constrictoras; constrictoras porque aprietan.

Nadia: Las víboras constrictoras ahogan y se comen a las presas.

> Cuanto mayor es la cantidad de palabras que los niños y las niñas conocen y usan, con más claridad se comunican.

Dos niños, Juan y María, tienen un vocabulario de distinta extensión. Para hablar sobre la temperatura de un líquido, Juan conoce sólo dos palabras:

FRÍO CALIENTE

En cambio, María puede utilizar una variedad mayor de palabras:

HELADO FRÍO TIBIO CALIENTE HIRVIENDO

¿Cuál de los dos podrá comunicar con mayor exactitud la temperatura del líquido? Obviamente, será María, ya que conoce una mayor cantidad de palabras, que le permiten alcanzar significados más precisos.

> Pero ¿qué significa conocer una palabra? Los niños conocen la palabra *postre* cuando:

• conocen la forma de la palabra y pueden identificarla,

La forma oral es la serie de sonidos que la componen, es decir, los sonidos *p, o, s*, etc., combinados en ese orden. No la confunden, por ejemplo, con *poste*.

Cuando saben escribir, conocen también la forma escrita, o sea, la serie de letras que la componen.

• conocen a qué objeto, cualidad o acción se refiere la palabra,

La palabra *postre* designa muchos objetos concretos: un helado, una ensalada de frutas, una torta…

• conocen el significado de la palabra,

¿Qué características comunes tienen todos los postres concretos entre sí? Se trata de ali-

mentos dulces que se sirven al finalizar la comida. Es decir que el significado es un concepto general sobre los objetos.
Para los niños resulta más fácil conocer palabras que designan objetos, cualidades o acciones concretos; pero no todas las palabras tienen esta característica; por ejemplo, *libertad, decisivo* o *suponer*. Alcanzar el significado de esta clase de palabras mas abstractas resulta muy complejo para los niños; además, ellos pueden saber el objeto al que se refiere una palabra pero no comprender su significado.

En el siguiente ejemplo podemos observar la dificultad que presenta para un grupo de niños (6 a 8 años) comprender el significado de la palabra *calendario*, aunque saben a qué objeto se refiere.
Maestra: ¿A esto cómo lo llamamos?
Niños: Calendario.
Maestra: ¿Por qué lo llamamos calendario?
Nadia: Porque ahí anotamos todas las adivinanzas, todas las rimas o la poesía paraaa…
Diego: Trabalenguas.
Nadia: Bueno, sí.

Los niños no saben qué significa la palabra calendario, sino para qué se usa el calendario del aula; es decir, le dan un significado concreto, práctico a la palabra. La maestra, entonces, explica el significado general: qué son todos los calendarios, no para qué sirve ese calendario concreto que ellos conocen.
Maestra: Pará. Es el calendario porque están anotados los días de la semana: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes. Sábado y domingo no, porque no venimos. Hoy es miércoles 24. Todos los días acá…
Mariano: …anotamos las cosas que traemos.
Elisa: Nosotros tenemos el calendario porque ahí están anotados todos los días, toda la semana que va pasando, y ahí anotamos las adivinanzas, los trabalenguas…
Gisela: …las rimas…
Carolina: …las rimas…
Álvaro: y el trabalenguas…
Carolina: y los colmos.
Ahora, gracias a la intervención de la maestra, los niños conocen la palabra, el

objeto que designa y el significado (están anotados todos los días, toda la semana que va pasando).

> Una palabra, entonces, puede desconocerse por completo o conocerse totalmente. Entre estos dos extremos es posible tener distintos tipos de conocimientos parciales. Por ejemplo, estamos leyendo un texto y encontramos la palabra *dínamo*. Como no la comprendemos, le preguntamos a otro su significado. Estas son las respuestas que darían cuatro personas (A, B, C y D) con distintos niveles de conocimiento):

A: "Es la primera vez que escucho esta palabra, no sabía que existía. Nunca la vi escrita, tampoco".
Si el desconocimiento es total, la persona no reconoce ni siquiera la forma oral o escrita de la palabra y, por supuesto, no sabe nada sobre su significado.

B: "Estas palabra me suena, ya la escuché otras veces. O puede ser que la haya leído. Pero no sé qué quiere decir".
En un nivel un poco mayor de conocimiento, la persona identifica la forma, pero desconoce el significado. A veces también duda sobre la forma, ya que seguramente no la oyó ni la leyó muchas veces, de modo que podría confundir, por ejemplo, *dínamo* con *dímano*, que también *le sonaría* familiar.

C: "Leeme la frase entera en que aparece la palabra… Ah, creo que es algo que tiene que ver con la electricidad, pero no sabría decir qué".
En este nivel la persona ya tiene una idea sobre el significado, aunque es vaga e imprecisa. Para recordar el significado, necesita ver en qué contexto aparece la palabra.

D: "Es una máquina que se utiliza para producir electricidad. Debe decirse la dínamo y no el dínamo, y lleva acento en la *i*".
Cuando el conocimiento es total, la persona sabe el significado de la palabra, tanto aislada como en el contexto de la frase. Seguramente la escuchó o la vio escrita en distintas situaciones, lo que enriquece la información que tiene sobre el significado. Además, está segura sobre la forma oral o escrita.

Para alcanzar un conocimiento completo de una palabra, es necesario haberla oído y

visto en numerosas oportunidades y en diferentes contextos y situaciones. Para que la palabra forme parte del vocabulario activo, hay que utilizarla con frecuencia.

> En el aula, los niños pueden mostrar distintos niveles de desconocimiento o conocimiento de las palabras.

La maestra y los niños están leyendo y repitiendo el trabalenguas “El calvo Pablo al alba clava clavos en tablas”.
Maestra: Decilo, Rodrigo. ¿Lo podés decir, Rodri?
Rodrigo: El caaalllvo. El clavo.
Maestra: Calvo. ¿Saben lo que es *calvo*?
Diego: Sí, un clavo.
Maestra: No, caallvo. Calvo. ¿Saben lo que es *calvo*? ¿Qué es ser calvo?
Rodrigo: Yo qué sé.
Milton: Calvo, el que no tiene pelo.
Maestra: Exactamente, Milton. Calvo es el que no tiene pelo.

Rodrigo no conoce el significado de *calvo* y tampoco está seguro sobre la forma de la palabra, ya que la confunde con *clavo*. En cambio, Milton dice el significado correcto. La palabra aparece en un trabalenguas, que no da muchos datos para extraer el significado del contexto. Así que podemos suponer que Milton conoce el significado aunque la palabra aparezca aislada. Rodrigo y Milton pueden representar los casos de las personas B y D de nuestro ejemplo anterior.

Cuando los niños y las niñas pueden utilizar las palabras que expresan sus ideas en forma precisa son dueños de su pensamiento y su palabra.

Palabras y conceptos

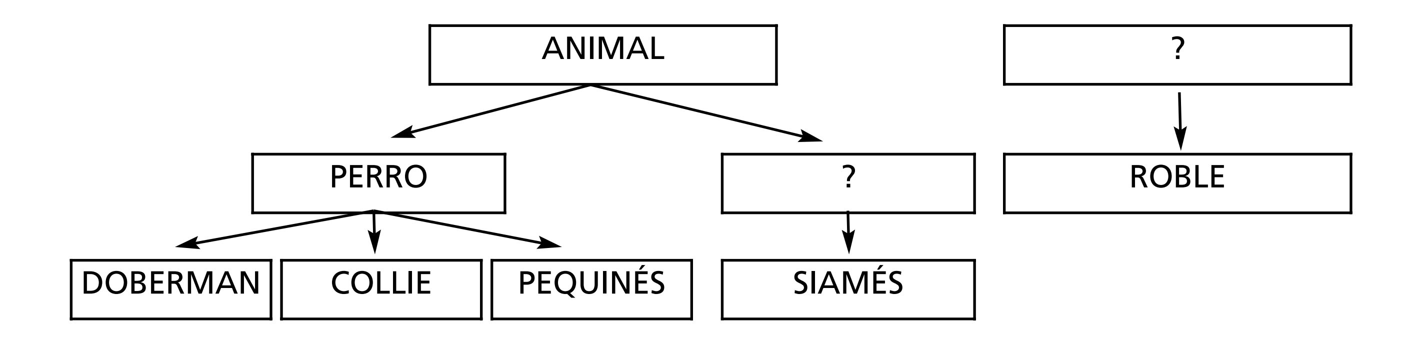
Al oír, por ejemplo, la palabra *gato*, los niños tienen que poder aplicarla a otros gatos o individuos que pertenecen a la categoría o clase *gato*.

Un concepto es el conocimiento sobre las condiciones, características perceptivas y funciones que hacen que un individuo sea miembro de una clase o categoría. El significado de la palabra es un concepto, es decir, la representación mental que tenemos sobre un objeto, una cualidad o una acción. Por lo tanto, los niños que tienen un vocabulario rico también tienen riqueza conceptual.

Los miembros de las categorías tienen cosas en común: cuando los niños saben que un objeto o animal pertenece a una categoría determinada, pueden conocerlo mejor porque infieren múltiples características por su pertenencia a esa categoría.
Por ejemplo, las rosas, los claveles, las orquídeas, etc., pertenecen a la categoría *flores*. Los niños conocen características propias de la flor: es una parte de la planta, necesita agua para vivir, se marchita luego de unos días. A medida que conocen nuevas representantes de esta categoría, los niños saben que comparten también sus características: si el malvón es una flor, entonces es parte de una planta, necesita agua para vivir, etc.

> El mundo conceptual de los niños se amplía:
- al aprender nuevas palabras que promueven la formación de nuevos conceptos,
- al aprender palabras que establecen límites entre conceptos, diferencian conceptos; por ejemplo, *árbol* de *arbusto*,
- al aprender palabras para elementos que parecen diferentes: las palabras actúan como pistas para la categorización; por ejemplo, *tuerca de tornillo*.

> El conocimiento de las palabras permite también organizar y relacionar los conceptos entre sí. Esto se debe a que una lengua no es un conjunto desorganizado de términos, sino que las palabras se relacionan entre sí por su significado.
Por ejemplo, ¿qué relación hay entre las siguientes palabras: perro - doberman - collie - animal - pequinés - siamés - roble?
Los significados de algunas de ellas están incluidos en los de otras: un pequinés es un perro y, a su vez, un perro es un animal. El concepto de animal es muy general y abarca muchos otros conceptos pero no todos; por ejemplo, no incluye *roble*.



En el *árbol conceptual* se ve con claridad qué relación establecen los significados entre sí, cuáles están incluidos en otros y qué conceptos falta definir.

> Según su grado de generalidad y sus relaciones de inclusión, los conceptos pueden ser:
- supraordenado (animal, vegetal…)
- de base (perro, gato…)
- subordinado (doberman, collie, pequinés…)

> Para los niños es muy complejo comprender estas relaciones conceptuales. El mismo objeto concreto (por ejemplo, su perro pequinés) es, al mismo tiempo, *perro* y *animal*. Todo perro es un animal, pero no todo animal es un perro… Los gatos y los pequineses son animales, pero los pequineses no son gatos…

En el siguiente diálogo entre Valentina, de 4 años, y Camila, de 7, observamos cómo la niña más pequeña tiene dificultades para comprender este tipo de relaciones.

Camila: ¡Cuántos pájaros!
Valentina: Son gaviotas, las que pasan.
Camila: Bueno, las gaviotas son pájaros.
Valentina: No, las gaviotas son gaviotas.
Camila: Y además son pájaros.
Valentina: No, las gaviotas no son pájaros… Bueno, por ahí se comieron un pájaro.

Valentina no logra entender que la gaviota es una clase particular de pájaro. La comprensión de las relaciones de inclusión entre conceptos se desarrolla entre los 4 y los 7 años, aunque hay relaciones muy complejas que llegan a adquirirse mucho más tarde. El nivel básico de una categoría, **pájaro** en la conversación entre Camila y Valentina, es

el más fácil de aprender y el primero que se aprende porque sus miembros tienen más características en común.

Para que los niños aprendan las relaciones más complejas, son cruciales la participación de los adultos en los años preescolares y la primera etapa de la escuela primaria. Cuando se enseña una nueva palabra, el maestro tiene que mostrarles qué relación tiene con otras que la incluyen o que están incluidas en ella, y organizar actividades que ayuden a clasificar y organizar conceptos.

En la próxima situación observamos una actividad de este tipo: la maestra muestra a los niños una hilera de dibujos (por ejemplo, un jamón, un tomate, una banana y una llave) y les pide que indiquen cuál no pertenece al grupo, es decir, cuál no pertenece a esa clase de objetos (alimentos).

Maestra: Bien. Pasemos a otra cosa… Esto es divertido. Hay un dibujo acá que no va con los demás. ¿Cuál es el que no va en la primera fila? Juan, ¿cuál no va?

Juan: Llave.

Maestra: Llave. Tachá la llave. ¿Por qué no va, Miguel?

Miguel: Uh… No pueden abrir puertas.

Maestra: Eh… No me queda claro. ¿Por qué la llave no va con el jamón, el tomate y la banana, Miguel?

Miguel: Porque la llave no es una fruta.

Maestra: Bueno, un jamón no es una fruta. ¿Qué son todas estas cosas? Cosas que vos podés…

Miguel: …comer.

Maestra: Comer. Cosas que podés comer. Podés comer jamón, podés comer un tomate, podés comer una banana… ¿Podés comer una llave?

Miguel: No.

Maestra: No. Entonces, tachala.

Juan comprende que la llave no pertenece a la misma categoría que los demás objetos. Sin embargo, para los niños resulta complejo explicar por qué no forma parte de la misma clase de objetos. La maestra orienta a Miguel con sus preguntas para que comprenda que debe pensar qué tienen en común tres de esos objetos (podés comer jamón, podés comer un tomate…) a diferencia de la llave.

Cuando con el andamiaje del maestro los niños y las niñas construyen conceptos, aprenden sobre el mundo y pueden comprenderlo.

Aprender a nombrar

Cuando los niños aprenden que los gatos comen ratones, están aprendiendo algo sobre el mundo exterior. Pero cuando aprenden que la palabra *gato* se refiere a ese animal doméstico, están aprendiendo una convención arbitraria (la secuencia de sonidos g-a-t-o refiere al animal gato), convención compartida por su comunidad.

Aprender una palabra es una acción social en dos sentidos relacionados pero distintos:
- es compartir una convención que permite comunicarse con otras personas porque todos *nombran* las cosas con las mismas palabras,
- es un aprendizaje que sólo puede tener lugar si otros dicen la palabra; es un conocimiento transmitido socialmente mediante la conversación (escuchar lo que otros dicen) o de lectura (leer lo que otros han escrito).

> En la conversación con otras personas los niños y las niñas aprenden muchas palabras atendiendo al contexto de la situación y el contexto lingüístico que la misma conversación proporciona.

Juan, de 5 años, se cayó en el patio de su casa:
Padre: ¡Uh! Te lastimaste.
Juan: ¡Ay, me duele!
Padre: ¡Qué fea lastimadura! Vamos a ponerle una gasa a la lastimadura. (*Trae una gasa, mientras la coloca repite:*) Una gasa para la lastimadura.

Aunque nadie explique a Juan el significado de la palabra *gasa*, el contexto le permite obtener bastante información: se refiere a esa pequeña tela blanca y liviana que se usa para colocar sobre las heridas.
En efecto, el padre habla en primer lugar de la lastimadura mientras mira la herida del niño y luego se refiere a otro elemento (gasa) que al principio no está presente, pero es nombrado junto con la lastimadura cuyo referente el niño conoce. Tanto el contexto lingüístico (las palabras del padre) como la situación o contexto exterior (la introducción del objeto gasa) le permiten al niño inferir el significado de *gasa* y relacionar la forma de esa nueva palabra con el concepto que está formando: pequeña tela blanca y liviana que se usa para colocar sobre las heridas.

En otra situación, el niño puede escuchar otra frase como: "¿Te gusta el pañuelo de gasa que me compré?". Este contexto le permite notar que la gasa no tiene solamente uso medicinal, que puede tener diversos colores y, finalmente, que cualquier tela liviana y casi transparente es *gasa*. **A partir de contextos diferentes, entonces, obtendrá mayor información y el significado se volverá más preciso.**
Este tipo de aprendizaje es eficaz cuando se trata de palabras que se refieren a objetos, cualidades o acciones concretos, y cuando la palabra aparece con frecuencia, en contextos y situaciones variados. El contexto, además, debe ser muy claro y proporcionar mucha información. Por ejemplo, si el niño escucha por primera vez la palabra *gasa* cuando alguien dice: "Me gustaría comprarme un pañuelo de gasa", no podrá saber qué aspecto tiene esta tela, ya que no está presente en la situación.

> Es más fácil aprender el significado de nuevas palabras en las conversaciones que a partir de textos escritos, puesto que en la conversación el niño puede preguntar al adulto para comprender mejor el término.
Sin embargo, en las lecturas compartidas de textos el maestro puede modelar y enseñar a inferir el significado de una palabra a partir del contexto mostrando cómo:

- seleccionar la información relevante y no atender a la irrelevante,
- combinar pistas para un significado posible,
- comparar la nueva información con la que ya posee.

Por ejemplo, al leer un texto:

> "En un pueblo muy lejano vivía un señor que tenía una tienda. Se llamaba don Lalo y era muy *malhumorado*. Cuando un niño iba a comprar caramelos o galletitas, lo miraba enojado, le gritaba, tiraba el paquete sobre el mostrador y después lo echaba. Por eso, los niños no querían que sus mamás los mandaran a comprar en la tienda de don Lalo".

El maestro puede orientar a los niños a inferir el significado de *malhumorado* a partir del contexto, por medio de preguntas que lleven a los niños a prestar atención a las *pistas* que el texto da:

- ¿cómo se porta una persona malhumorada? (está siempre enojada, grita, etc.),
- ¿nos gustan las personas malhumoradas? (a los niños no les gustaban…),
- pensemos en una persona que tiene buen humor y una malhumorada ¿Qué haría

cada una de ellas si un chico tira un vaso con agua en su casa?

> Hay palabras que tienen significado complejo que no puede inferirse, extraerse del contexto, sino que es necesario que en la conversación **el adulto lo explique a los niños; se lo enseñe en forma explícita**. Por ejemplo, si un niño presencia las siguientes situaciones:

- Un automóvil hace una maniobra imprudente y peligrosa, y la madre comenta: "¡Qué poco respeto por la gente!".
- Dos personas dialogan en la vereda y una de ellas insulta a la otra. Ésta le dice: "¡No me faltes el respeto!".
- El padre habla sobre un problema con un compañero: "Le critiqué su trabajo, pero no se ofendió porque se lo dije con mucho respeto".

¿Qué significado puede asignar el niño a la palabra *respeto* a partir de estas situaciones? En primer lugar, *respeto* no es una palabra concreta como *gasa*, y no se refiere a ningún objeto que pueda identificar con claridad. De manera muy imprecisa, el niño puede observar que tener respeto es algo bueno y no tenerlo, o tener poco, es algo malo. Pero difícilmente comprenderá qué hay en común entre las situaciones de conducir mal, insultar a alguien o hacer una crítica.

Esta clase de palabras exige, para ser comprendida, una explicación directa y explícita por parte del adulto; por ejemplo, "Cuando tratamos bien a una persona, decimos que la tratamos con respeto: no le hacemos cosas que pueden lastimarla, le hablamos con educación, sin decir palabras feas…".

En las situaciones en las que **el significado de la palabra no puede extraerse del contexto**, es necesario que el maestro la enseña de modo explícito.

En esta situación, la maestra y los niños están leyendo y diciendo el trabalenguas que ya mencionamos.

Maestra: "El calvo Pablo al alba clava clavos en tablas". ¿Alguien sabe qué quiere decir *alba*?

Milton: Sí, yo sé.

Diego: ¿Qué es el alba?

Milton: Una madera.

Maestra: No…

Milton: Un clavo.

Maestra: No…

Yanet: Un señor.

Para alguien que desconoce el significado de la palabra *alba* es imposible extraerlo del trabalenguas. La maestra, entonces, debe aclararlo explícitamente.

Maestra: No, es un momento del día. A ver, ¿a ustedes les parece que el alba es cuando sale el sol o cuando se va?

Varios: Cuando se va.

Sabrina: Cuando sale.

Maestra: Levanten la mano los que votan por el que se va, que se va el sol. ¿Quién dice que se va el sol? ¿Quién dice que el alba es cuando se va el sol?

Yanet: Yo.

Maestra: ¿Quién dice que el alba es cuando viene el sol, cuando está llegando?

Varios: Yo.

El significado de *alba* no está completo sólo con saber que se trata de un momento del día. La maestra busca que los niños tengan un significado más preciso. Pero, nuevamente, en este contexto los niños no pueden saber si se trata del comienzo o del final del día; solamente pueden adivinar. Entonces la maestra utiliza otra forma muy importante de la enseñanza explícita de vocabulario.

Maestra: Voy a buscar el diccionario. Vamos a buscar en el diccionario la palabra *alba* para ver qué es. Alba… Por acá debe estar. Acá dice: "Tiempo durante el cual amanece". ¿Qué quiere decir eso?

Sabrina: Que cuando se está saliendo el sol. Viste que yo gané.

El **diccionario** (si las definiciones están adaptadas a la comprensión de los niños) es una herramienta muy útil para aprender nuevas palabras. Pensemos que, cuando los niños ya sepan cómo consultarlo, podrán averiguar por sí mismos el significado de las palabras sin necesidad de recurrir a otra persona para que se lo explique. Mientras tanto, es la maestra quien lo consulta y les muestra cómo se utiliza. En la enseñanza explícita se proporciona la **definición** de la palabra por medio de la lectura en el diccionario o por la explicación del adulto. La próxima situación muestra un trabajo con definiciones.

Maestra: Ahora, de las palabritas que tienen yo voy a decir lo que es, pero sin decir la palabra.

Diego: Tenés que pensar y nosotros tenemos…

Maestra: A ver, yo voy a decir… Yo digo: "Es un objeto que tiene historias".
Rodrigo: ¡El libro, el libro!
Maestra: Muy bien, Rodrigo.
Diego: Vos tenés que darnos pistas.
Maestra: Esto se llama *definición*. Yo dije lo que era un libro y ustedes lo descubrieron.

Para los niños, los datos que proporcionan el contexto y la definición son como *pistas* que les permiten ir *descubriendo* el significado de las palabras. Cuantas más *pistas* conozca el niño, más preciso se irá haciendo el significado.

> Los niños también aprenden cuando relacionan las nuevas palabras que escuchan o que leen con otras que ya conocen. Las palabras de una lengua se encuentran organizadas en *familias* que tienen un significado en común. Por ejemplo, el significado de la palabra *mar* está relacionado con *marino, marinero, marítimo* y *maremoto*.
Resulta muy útil enseñar al niño, cuando se encuentra con una nueva palabra, a pensar en otras palabras de la misma *familia* que pueden orientarlo para descubrir el significado.

Maestra: "Durante meses, la tierra está sedienta bajo un sol abrasador". ¿Qué será *abrasador*? ¿Cómo será ese sol *abrasador*? ¿Viene el sol y les hace así? (*La maestra abraza a un niño*.)
Favio: No, lo seca.
Maestra: ¿Por qué?
Nicolás: Porque quiere.
Maestra: ¿Cómo es el sol?
Favio: Está caliente.
Maestra: Quema, está caliente. ¿Vieron cuando alguien hace un asado, que empieza a asar leña o el carbón?
Elisa: Ay, qué feo, tenés calor.
Maestra: Bueno, se hace la brasita, que quema. Bueno, eso quiere decir, que el sol está quemando, no que está abrazando.
Favio: Y se secan las plantas.
En este diálogo observamos cómo la maestra orienta a los niños para que relacionen el significado de *abrasador* con *brasa*, y no con *abrazar*. Esto es importante

para conocer el significado y también, a medida que los niños comienzan a escribir, para que aprendan la ortografía correcta.

Los niños y las niñas comprenden de modo más completo el significado de una palabra cuando conocen tanto su definición como los contextos en los que se emplea y cuando la pueden vincular con otros términos que tienen un significado relacionado.

Las palabras de todos los días y las palabras de la ciencia

Hay algunas palabras que no aparecen habitualmente en situaciones cotidianas. Pensemos, por ejemplo, en *célula, mamífero, virrey, agropecuario*, etc. Estas palabras forman parte del vocabulario de las distintas ciencias, es decir, se trata de términos científicos. A medida que los niños y las niñas avancen en su escolaridad, van a enfrentar términos como los siguientes:

Ciencias naturales: ecológico, clorofila, precipitación…
Ciencias sociales: totalitario, democracia, discriminación…
Matemáticas: polígono, hipotenusa, nominador…
Lengua: sustantivo, sintáctico, esdrújula…

Los términos científicos son muy precisos en su significado, ya que se refieren a conceptos propios de cada ciencia. Por sí solos, los niños no pueden *descubrir* el significado de estas palabras ni extraerlo del contexto, de modo que es necesario que el maestro lo explique en forma explícita, además de presentar distintos ejemplos y contextos de uso.

> Los niños y las niñas se van introduciendo poco a poco en el conocimiento de las distintas ciencias, en la medida en que comprenden y usan términos científicos, y no los reemplazan por palabras cotidianas. ¿Por qué es importante respetar este vocabulario? Por ejemplo, si un niño intenta explicar el contenido de un texto de ciencias naturales que leyó: “Dice que tenemos pedacitos muy chiquitos de carne”; “Son como partecitas que no se ven”.

¿Podemos asegurar que este niño comprendió el concepto de *célula*? No, ya que es evi-

dente que no todo *pedacito muy chiquito* ni todas las *partes que no se ven* son células. El niño entendió, de manera vaga e imprecisa, una característica de la célula, pero no la más importante para definirla. La ciencia, en cambio, utiliza palabras muy precisas, que no se prestan a confusión y permiten transmitir sus conceptos claramente.

En un grupo de primer año de una zona urbana, la maestra, mientras lee con sus alumnos un texto de ciencias naturales, se detiene en un término científico para explicar su significado.
Maestra: Sigo leyendo qué nos dice de las víboras: "Las víboras, como todos los reptiles…" ¿Por qué se los llamará *reptiles*?
Daniel: Porque las atrapan.
Maestra: No. ¿La víboras caminan?
Favio: No.
Maestra: ¿Qué hacen?
Favio: Se arrastran…
Maestra: Se arrastran, porque no tienen patas para caminar. Se dice que reptan; *reptan* quiere decir que se arrastran. Los animales que reptan se llaman *reptiles*.

Aprender el lenguaje de la ciencia es empezar a aprender la precisión de la mirada específica.

El niño, por sí mismo, nunca podría extraer de la lectura el concepto de *reptil*. Además, el verbo *reptar*, del que proviene la palabra, no es nada frecuente en el habla cotidiana, de modo que es necesaria la enseñanza explícita de esta clase de términos; en ese caso mediante un sinónimo conocido por los niños: *reptar* significa *arrastrarse*.

Una palabra: Una sola forma de escribirla

¿Por qué las palabras tienen una forma determinada y no otra? Hace muchos siglos, en la Edad Media (época en la que muy pocas personas sabían leer y escribir), no había normas comunes de escritura para nuestra lengua, y cada uno escribía las palabras siguiendo la forma más frecuente o según cómo le parecía que *sonaba*. Así, se encontraban distintas formas para cada palabra, incluso dentro de un mismo texto. Por ejem-

plo, la palabra *mujer* aparecía escrita indistintamente como *mugier, muger* o *mujer*. Siglos más tarde, cuando ya el público de lectores y escritores se había ampliado considerablemente, se advirtió la necesidad de unificar las formas de escritura. Finalmente, en el siglo XVIII, la Real Academia Española publicó su *Ortografía*, que incluía las normas y convenciones de escritura para el castellano. Aunque hubo varios cambios posteriores, estas convenciones son básicamente las mismas que seguimos hoy en día.

> ¿Por qué la necesidad de utilizar la misma norma, la misma convención? Si cada persona decidiera por sí misma cómo escribir, la lectura resultaría muy dificultosa y lenta. Por ejemplo, una frase como la siguiente: "Hutiliso lesponja paralabar". El lector debe dedicar un esfuerzo y un tiempo considerables para descifrar la oración.

Cuando las convenciones de escritura no se respetan, la comunicación se ve comprometida. La mala ortografía impide la lectura fluida.

Los niños y las niñas comienzan desde muy pequeños a tomar conciencia de que hay una forma convencional o correcta de escribir las palabras, es decir, empiezan a tener conciencia ortográfica.

Esta conciencia se manifiesta en las preguntas de los niños.

En un grupo de niños de 5 años que estaba aprendiendo a escribir, Cecilia se mostró sorprendida al comparar su nombre con el de Sonia
Cecilia: ¿Por qué *Sonia* va así, si empieza como ni nombre, s s s?
Maestra: Porque a veces suenan igual y se escriben distinto. Mirá (Escribe en el pizarrón:) "vaca", "bala".

La pregunta de Cecilia indica que los niños pueden atender, comenzar a comprender y reflexionar sobre las características ortográficas.
Conocer las **reglas de ortografía** es muy útil para los niños porque pueden utilizarlas para resolver una duda por sí mismos. Para aprender estas reglas, ellos deben tener en cuenta distintos aspectos de su lengua. Por ejemplo, las reglas de acentuación obligan a prestar atención a la cantidad de sílabas de una palabra, a tomar conciencia de que hay una sílaba, llamada *tónica*, que se pronuncia *con más fuerza*, etc.
A los niños no les resulta siempre fácil darse cuenta de cuál es la sílaba acentuada.

En un grupo de primer año, la maestra estaba escribiendo un relato hecho por un niño y se suscita una discusión que lleva a que ésta contraste las palabras resultantes de acentuar una u otra sílaba:
Néstor: Va el acento.
Maestra: "Cuando llueve, la mamá de Walter…".
Néstor: Acento en la *a*.
Maestra: ¿Acento dónde?
Néstor: En la… ahí en la de *mamá*. En la primera.
Maestra: A ver, escuchen, mÁma, yo digo: "mamÁ".
Néstor: La última.
Yanet: No, porque yo en el colegio le pongo en la primera.
Maestra: ¿Cómo digo, chicos, "mÁma" o "mamÁ"?
Niños: mamÁ.
Maestra: Entonces, ¿dónde va el acento?
Niños: Atrás. En la otra *a*. En la última.
Maestra: Claro, en la última. A ver, Diego, ponelo vos. Muy bien, "Cuando llueve, la mamÁ de Walter…".

De esta manera, el aprendizaje de las convenciones y normas de escritura es también un ejercicio de reflexión sobre el lenguaje.

La reflexión sobre el lenguaje

Para que los niños y las niñas alcancen una alta competencia en la comprensión y el uso del lenguaje, tanto oral como escrito, en diversidad de situaciones y funciones, es necesario que dominen un vocabulario amplio, aprendan nuevas palabras, estén seguros sobre su significado y su forma. Este objetivo no puede lograrse si, además, no se promueve en éstos la reflexión sobre el lenguaje: con el andamiaje del maestro el lenguaje se puede convertir en un objeto de reflexión para los niños.
Las actividades de reflexión sobre el lenguaje se denominan **metalingüísticas** (ver módulo 5). Por ejemplo, si nos preguntamos por qué las vacas no comen carne, no estamos desarrollando una reflexión metalingüística, ya que el objeto de nuestro pensamiento no es un aspecto del lenguaje. En cambio, si pensamos por qué la palabra *vaca*

no lleva tilde, se trata de una operación metalingüística: estamos centrando nuestra atención en una unidad de la lengua (la palabra) y en un aspecto de ésta (su forma escrita correcta).

> Los niños y las niñas desarrollan **habilidades metalingüísticas** cuando:

- preguntan por el significado de las palabras,

Si un niño pregunta: "¿Qué quiere decir…?", esto significa que tiene conciencia de que la palabra posee un significado y que él lo desconoce. Éste es un punto de partida imprescindible para el aprendizaje del vocabulario. Con frecuencia los niños creen saber y, por lo tanto, no preguntan.

Maestra: Calvo. ¿Saben lo que es *calvo*?
Diego: Sí, un clavo.

Diego no tiene conciencia de su propio desconocimiento. Si la maestra no hubiera preguntado por el significado de *calvo*, Diego no habría tratado de averiguarlo. Por eso es importante que ella averigüe siempre si sus alumnos conocen el significado de las palabras nuevas que surgen y, sobre todo, que aliente a sus alumnos a preguntar.
Cuando las maestras manifiestan su atención e interés por el significado de las palabras, los niños aprenden a controlar su propia comprensión y a preguntar por palabras que no conocen.

En un grupo de tercer año la maestra conversa sobre piratas antes de leer a los niños el cuento "El tesoro escondido del capitán Tifón". Durante la conversación previa a la lectura sobre piratas, tesoros escondidos y galeones, la maestra comenta que el capitán Tifón era un pirata muy astuto.
Maestra: "El tesoro escondido del capitán Tifón". ¿Cuál será el tesoro y dónde lo habrá escondido?
Romina: Debe tener un mapa.
Mariana: Una pistola y la espada.
Romina: ¡El tesoro!
Maestra: Ahí están los mapas, acá el tesoro. ¿Qué más tiene el capitán Tifón?
Juan: El bote tiene.

Maestra: ¿Cómo se llamaba el barco, te acordás?
Juan: Galeón.
Maestra: Genial (*Escribe en el pizarrón "galeón"*.)
Romina: Está cavando un poco para ponerlo.
Maestra: Sí, el capitán Tifón era un pirata muy astuto…
Leticia: ¿*Astuto* qué es?
Maestra: ¿Qué es *ser astuto*?
Juan: Que es listo…
Maestra: Que es listo, que es inteligente, hábil, que sabe engañar a los demás. ¿Qué puede hacer un pirata astuto?
Juan: Hace trampa para que no le encuentren el tesoro.
Maestra: Claro, ahí está.

Una niña interrumpe y pregunta por el significado de la palabra *astuto*. La maestra no le responde directamente e invita a otros niños a contestar. Cuando un niño propone una palabra de significado parecido, *listo*, la maestra acepta su aporte e insiste en el matiz especial de la palabra *astuto:* hábil para el engaño. Luego los conduce nuevamente a pensar sobre el significado preguntando qué haría un pirata astuto.

• preguntan por la "forma correcta" de la palabra,

"¿Cómo se escribe…?", "¿con qué va…?", "¿está bien así? " Estas preguntas muestran que el niño tiene conciencia de que la palabra posee una forma convencional correcta y que él quiere utilizarla. También en este caso el maestro puede promover este tipo de preguntas y responderles escribiendo la palabra y asegurándose de que la escriban bien.
Cuando el niño es mayor y ya conoce las reglas, también desarrolla mayores habilidades metalingüísticas. No todos los aspectos de la escritura responden a una regla, muchos son arbitrarios. Pero cuando la regla existe, el niño no sólo puede preguntar cómo se escribe, sino también por qué se escribe de determinada manera. Por ejemplo, "¿por qué *destruí* lleva tilde y *destruir* no?"

Las habilidades metalingüísticas son las habilidades metacognitivas que tienen lugar cuando comprendemos un texto o lo producimos y la habilidad para controlarlo y manejarlo con eficacia.

Las habilidades metalingüísticas requieren conocimientos sobre el lenguaje –por ejemplo, saber que las palabras tienen un significado preciso y una forma correcta–, pero también requieren saber usar esos conocimientos de manera efectiva. Para esto, el niño tiene que aprender a controlar sus procesos cognitivos: su atención, su memoria, su pensamiento, en relación con la tarea lingüística que está realizando, por ejemplo, debe prestar atención a las *palabras tramposas*, debe pensar cuál es la acepción más correcta para un contexto.

Palabras en lugar de palabras

Los niños y las niñas no comprenden los textos que leen o escuchan si no entienden el significado que tienen en un contexto determinado las palabras que lo componen.

Maestra: Miren, ser *nómada* significa, lo leo de nuevo, que "se trasladaban hacia distintos lugares según la estación". ¿Qué estación?
Álvaro: De servicio.

> Hay palabras, **los pronombres**, que plantean una situación particular: **su significado cambia según el contexto en que se los utilice**. Su significado es ocasional, al no tener siempre el mismo referente.

Los niños aprenden el significado de los pronombres personales (yo, tú, él, nosotros, etc.) al atender al uso que hacen otros en las conversaciones. Aprenden *yo* al oír que en un diálogo lo emplean los distintos participantes para referirse a ellos mismos y no a otros. Y aprenden *vos* o *tú* al oír que el hablante lo utiliza para referirse a la persona o personas con la que está hablando. Aunque a los 6 y 7 años tienen aún algunas dificultades, con el apoyo y el andamiaje de un adulto pueden utilizar los pronombres para reemplazar nombres de persona u otras palabras.

En una situación de relato y escritura de una experiencia personal en un grupo de primer ciclo de EGB tiene lugar el siguiente intercambio:
Walter: Cuando llueve algunas veces mi mamá se va a la casa de la abuela…
Maestra: Pero vos… ¿qué hacés vos?

Walter: Sí, esperá. Nos quedamos ahí y vemos la tele con Flavia y después jugamos al vendedor con Flavia y después…
Maestra: Juegan al vendedor… ¿Con quién jugás al vendedor?
Walter: Con Flavia.
Maestra: Con ella…
Walter: Yo, ella y mi hermano.
Maestra: Buenísimo. Ves la tele con Flavia y después jugás al vendedor con ella y con tu hermano.

> El uso de pronombres es frecuente en todos los textos escritos y también en la conversación. Para comprender estos textos los niños tienen que poder **inferir a qué palabras se refieren los pronombres**, es decir, qué palabras tienen la misma referencia dentro del mismo texto.

"Había una vez un pastor que tenía un perrito muy alegre y juguetón. Cada vez que el pastor volvía a casa, el perrito corría hacia el pastor, el perrito se ponía de pie sobre las patas traseras y el perrito recibía al pastor con grandes muestras de alegría. El pastor se sentía muy feliz y por eso el pastor acariciaba al perrito con afecto y casi siempre el pastor daba al perrito algo sabroso de comer."

No es necesario repetir *el perrito* para entender que el que *se ponía de pie* y *lo recibía* es el mismo perrito. En otros casos, la palabra no se suprime, sino que se reemplaza por otra que se refiere a ella. Por ejemplo: "El pastor se sentía muy feliz y por eso lo acariciaba con afecto y casi siempre le daban algo sabroso de comer".
¿A quién se refieren *lo* y *le*? Se refieren al perrito: decimos que *lo, le* y *perrito* tienen la misma referencia. El uso de pronombres evita las repeticiones.

Para comprender y escribir adecuadamente un texto, hay que interpretar de manera correcta las referencias que se establecen entre las palabras. En todo texto hay palabras (pronombres como *él, lo, le*) que se refieren a otras palabras que ya aparecieron antes. Las relaciones en un texto entre palabras que tienen la misma referencia se denominan *relaciones de cohesión*.

Cuando un texto no está bien construido, la cohesión se ve afectada y resulta difícil

interpretar a qué se refieren algunas palabras.

> "Había una vez un pastor que tenía un pequinés y un galgo. Cada vez que el pastor volvía a casa, el perrito corría hacia él, se ponía de pie sobre las patas traseras y lo recibía con grandes muestras de alegría."

¿Quién corría hacia él, el pequinés o el galgo? El texto no permite comprenderlo, ya que *el perrito* puede referirse a cualquiera de los dos; se trata de un texto ambiguo.

> Cuando en las situaciones de enseñanza los niños y las niñas aprenden a inferir los referentes de los pronombres recurriendo a:

- conocimientos sobre el mundo,
- conocimientos del lenguaje,
- conocimientos sobre la organización de los textos,

pueden interpretar adecuadamente los textos. Por ejemplo:

> "Había una vez un pastor que tenía un perrito muy alegre y juguetón. Él le demostraba su cariño parándose sobre las patas traseras y meneando la cola".

¿Cuál es el referente de *él*? ¿El pastor demostraba su cariño al perrito o el perrito al pastor? Aunque *él* podría referirse a cualquiera de ambos, nuestro conocimiento sobre los animales nos dice que son los perros, y no los seres humanos, los que se paran sobre sus patas y menean la cola para mostrar afecto. De modo que *él* se refiere sin duda a *el perrito*.

El caso de los pronombres demuestra que las relaciones que se establecen entre una y otras palabras de un mismo texto son variadas y complejas. El conocimiento de estas relaciones permite avanzar en la comprensión y la producción de textos. Este avance está fuertemente asociado al incremento del vocabulario.

Conocer el significado y la forma de las palabras es fundamental para los niños y las niñas porque las palabras son los ladrillos del lenguaje y el lenguaje nos permite expresar nuestros pensamientos y comprender los de los demás, es decir, ser un miembro activo de la comunidad humana.

Aprender palabras conversando sobre textos

La enseñanza de nuevas palabras se torna una acción constante si los maestros leen todos los días a su grupo de niños textos variados y cada vez más complejos. Sin textos que den lugar a todo tipo de actividades y operaciones mentales, no hay enseñanza ni aprendizaje ni, por lo tanto, acceso a nuevos conceptos y conocimientos.

La conversación alrededor de los textos permite ir más allá del mundo cotidiano y acceder a palabras y conceptos que facilitan el conocimiento de nuevos mundos.

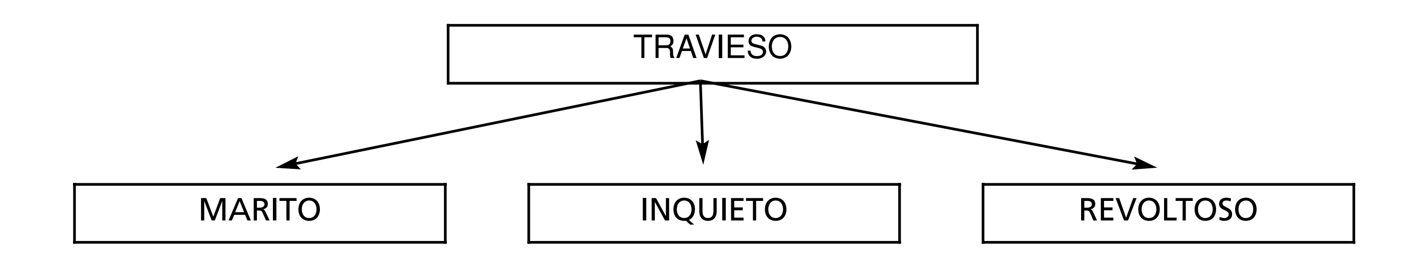
El conocimiento de una palabra abarca dos aspectos: el significado y la forma, que es necesario tener en cuenta en las situaciones de enseñanza.

Para aprender el significado de las palabras

El andamiaje del maestro tiene que ayudar a los niños a relacionar el nuevo vocabulario con su conocimiento, con el fin de que la nueva palabra tenga, además del significado convencional, un significado personal para ellos.
Algunos procedimientos que se utilizan son los siguientes:

> Tarjeta de la palabra

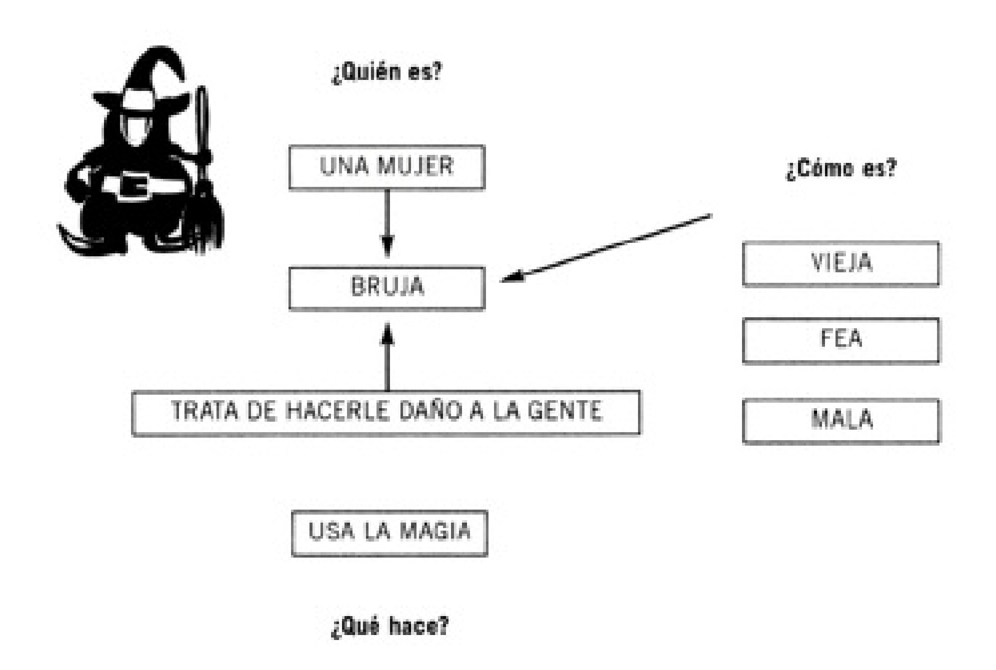
Supongamos que en un texto que los niños están leyendo aparece la palabra *travieso*. El maestro puede proponer una definición como: "*Travieso* quiere decir inquieto, revoltoso, que hace lío". Cada niño preparará una tarjeta en la que la palabra esté relacionada con su significado y con una persona concreta que él conozca y que se comporte de esa manera. Por ejemplo:



Para enriquecer aún más el significado con la experiencia personal del alumno, el maestro puede pedirle que cuente o escriba alguna travesura realizada por ese niño. Se pueden incluir también en la tarjeta de la palabra otras situaciones concretas planteadas por las preguntas del maestro: "¿Qué haría un niño travieso si ve en la cocina una torta recién hecha?".

> Mapa de la palabra

El mapa de la palabra proporciona la base para una definición, ya que incluye sus componentes. Veamos en el siguiente ejemplo un mapa posible de la palabra *bruja:*



Si se retoman los elementos recuadrados, se puede obtener una definición sencilla, adaptada a la comprensión de los niños: "Una bruja es una mujer vieja, fea y mala, que trata de hacerle daño a la gente usando la magia". El mapa de la palabra puede ampliarse con casos concretos, agregando ejemplos de brujas que conocen: la de "Hansel y Gretel", la de "La bella durmiente", etc.

El mapa de la palabra no sólo permite comprender con precisión el significado, sino que enseña a los niños cómo definir una palabra. Por ejemplo, durante la lectura de "Hansel y Gretel", los elementos del mapa surgen del cuento.

Maestra: Vieron a la bruja. ¿Y qué pasó cuando llegó la bruja?

Javier: Fue corriendo y dijo: "No les voy a hacer nada, no les voy a hacer nada,

¿quieren entrar?". Y entraron.
Maestra: La bruja se hacía la amiga.
Javier: Era mala.
Maestra: Era mala, como son todas las brujas, malas.
Rodrigo: Y mentirosa.

La bruja del cuento tiene características que son comunes a todas las brujas: es fea, mala, mentirosa… Con el andamiaje de la maestra advierten estas características y las van incorporando al mapa de la palabra, completándolo de manera progresiva.

> Mapa semántico

Este procedimiento, también llamado *mapa del significado*, es muy útil para relacionar conceptos y aprender a organizarlos. Permite, también, ampliar el vocabulario.
Para armar un mapa semántico se siguen los siguientes pasos:
1. Se lee un texto y se determina una palabra que refleje el tema central, por ejemplo, *anciano*. El maestro la escribe en el pizarrón y la recuadra.
2. Se realiza una *tormenta de ideas*, es decir, se pide a los niños que digan todas las palabras que vienen a su mente cuando piensan en *anciano*. El maestro y los niños las escriben. Se obtiene un listado como el siguiente:

ANCIANO

año	arruga	cansancio
canas	despacio	nietos
enfermo	enseña	encorvado
bastón	abuelo	historias

La tormenta de ideas es importante para dar al maestro información sobre los conocimientos y las experiencias de los niños.
3. Entre todos, con la ayuda del maestro, se organizan los términos. Cuando las palabras están relacionadas por conceptos, es muy probable que a los niños se les ocurran nuevos términos para completar el mapa o que el docente ayude a añadir palabras a

partir de los nuevos conocimientos aportados por el texto.

ANCIANO

¿Cómo es el aspecto físico de los ancianos?
arrugas
canas
encorvado

¿Cómo caminan?
despacio
bastón

¿Qué tienen de lindo?
cuentan historias
enseñan
son abuelos
tienen nietos

¿Qué problemas tiene ser anciano?
enfermedad
cansancio

Durante estas actividades, que trabajan en especial el contenido de la palabra, es importante recordar que el niño también está aprendiendo la forma escrita correcta.

> Aprender palabras con ejemplos

Los maestros pueden recurrir a ejemplos para explicar el significado de las palabras.

> En un grupo de primer grado una maestra recurre a un ejemplo para explicar el significado de la palabra *rastros:*
>
> **Maestra**: "Rastros. ¿Quién anda por ahí?". Ese es el título. ¿Qué quiere decir *rastros*? ¿Saben lo que quiere decir *rastros*?
>
> **Nicolás**: No…
>
> **Maestra**: A ver… les doy un ejemplo. Si yo me mojé las botas en el barro un día de lluvia, entro a mi casa…
>
> **Mariano**: Y se moja todo.
>
> **Maestra**: Se embarra. ¿Qué queda marcado en el piso?
>
> **Nicolás**: El rastro.
>
> **Elisa**: Las huellas.
>
> **Maestra**: Mi rastro, las huellas. Cuando mi mamá abra la puerta del comedor y vea las marcas en el piso, ¿de qué se va a dar cuenta?

Favio: De que las zapatillas las ensuciaste.
Maestra: Sí, claro, al ver el piso se va a dar cuenta de las huellas de mis botas.
Álvaro: Que está sucio, que está sucio el piso.
Maestra: Va a ver mis huellas y va a decir: "Acaba de llegar Karina". Se va a dar cuenta de que llegó Karina porque yo dejé el rastro.

En esta conversación entre la maestra y los niños surge otro recurso importante para ampliar el vocabulario: el uso de sinónimos, es decir, palabras que tienen significado igual o semejante. En este caso, una de las niñas propone la palabra *huellas* para referirse a los *rastros*, la maestra la retoma y comienza a utilizar ambas palabras en su explicación.

> Aprender palabras con comparaciones

Las comparaciones permiten que los niños puedan imaginar los objetos que se intenta definir.

En un grupo de segundo grado, durante la lectura de un texto en el que aparece la palabra *boleadora*, la maestra recurre a una comparación.
Maestra: ¿Saben lo que son las *boleadoras*?
Favio: Sí. (*Hace el gesto de arrojar boleadoras*.) Zum, zum y lo atrapan.
Maestra: Sí, pero ¿cómo son? Explicanos, ¿cómo son?
Favio: Tienen…
Mariano: Dos bolas…
Favio: Y después hacen así. (*Simula revolear unas boleadoras*.)
Maestra: ¿Cuál era ese juego que usaban ustedes con dos pelotitas que tenían que golpear?
Jimena: Tiqui-taca.
Maestra: Bueno, es más o menos como el tiqui-taca, pero con el hilo más largo, y eso lo usaban para cazar.

Los niños usan con frecuencia gestos para explicar significados cuando todavía no tienen un vocabulario extenso que les permita expresarse con precisión. Pero los gestos no resultan suficientes para comunicar una idea con claridad: los niños que nunca vieron boleadoras o dibujos de boleadoras no podrán imaginar su forma a partir del gesto de revolear y tirar. La comparación que hace la maestra entre las boleadoras y el juguete,

en cambio, los ayuda a formarse una representación más clara.

> Aprender palabras con analogías de lectura

Las analogías son una forma de comparación que presenta una situación semejante, un caso de características similares al que se desea explicar.

En esta situación la maestra apela a una analogía:
Maestra: …y eso lo usaban para cazar.
Nadia: Como la mujer maravilla.
Maestra: Claro, hace mucho que no veo "La mujer maravilla". Ella también tenía una soga que tiraba y paraba a los delincuentes que querían escaparse… Bueno, los onas hacían así, la usaban para cazar, tal cual. La agarraban y se la tiraban al cuello a algún animal.

> Aprender palabras presentando contrastes

El contraste es también un recurso útil para la comprensión del significado: consiste en proporcionar la palabra de significado opuesto, o sea, el antónimo.

Durante una situación de lectura de cuentos:
Maestra: Escuchen, sigo leyendo: "Y lo escondió en un lugar oscuro". ¿Qué es *oscuro*?
María: Ah, ah, adonde no hay… no hay luz.
Maestra: Eso, oscuro es un lugar donde no hay luz. Es justo lo contrario. La luz es lo contrario a…
Jimena: …oscuro.
Maestra: Oscuridad. La luz es lo contrario a la oscuridad.

Para aprender la forma escrita de las palabras

Para que el niño aprenda la forma escrita correcta de las palabras, es necesario:

> Ver la palabra bien escrita

Una palabra incorrectamente escrita no debe permanecer largo rato a la vista de los niños, sino que hay que presentarles la forma convencional para que la recuerden en su forma correcta.

> Escribir la palabra correctamente muchas veces

Esta condición es la más importante: la forma correcta se recuerda sólidamente cuando la palabra se escribe con frecuencia. Si se presentan situaciones variadas en las que el niño tiene oportunidad de escribir la palabra en diferentes contextos, la probabilidad de que incorpore la forma convencional es mayor.

Maestra: Florencia, ¿vos tenés una adivinanza?
Florencia: Yo, sí.
Daniel: ¿Adivinanza con que *v* va?
Florencia: *V* corta. Y con *z*.
Ahora, la maestra plantea una actitud para que los niños puedan verla y escribirla reiteradamente, en diferentes contextos.
Daniel: ¿Y *yo adivino*?
Florencia: *V, v* corta, también.
Maestra: Vamos a escribirlo. (*Escribe*:) "Daniel adivina…"
Florencia: "…siempre".
Maestra: "…siempre". Y ahora ponemos: "Florencia escribe una…"
Daniel: "…adivinanza".
Maestra: "Traje un regalo y Oscar lo…"
Néstor: "… adivinó". ¡Yo escribo, yo escribo!

De esta manera, no sólo se recuerda la forma de *adivinanza*, sino de otras palabras de la misma familia.

> Escribir prestando atención

Si los niños tienen conciencia ortográfica, saben que hay palabras *difíciles* con las que corren el riesgo de equivocarse; por lo tanto, deben estar alertas mientras escriben y

prestar atención a los sonidos que pueden representarse de maneras diferentes.
Es importante que el maestro aliente al niño a preguntar cómo se escribe en lugar de decidir por sí mismo o escribir distraídamente y equivocarse. Cuando aparece un error, hay que mostrárselo al niño para que éste pueda corregirlo.

Maestra: Escribimos que hoy en la escuela te enseñaron una poesía, ¿querés?
Javier: Sí. Hoy, hoy. ¿La *h* muda?
Maestra: Sí.
(*Javier escribe* "voy").
Maestra: Pero es muda y ésa no es muda.
Javier: Ah, la de *helado*.
Maestra: Sí. ¿Y ésa qué letra es?
Javier: "Voy", puse.
Maestra: Bueno, entonces borrala y ponelo bien.

> Cuando una palabra incluye un sonido que puede corresponder a más de una letra (como *b - v - g - j*, etc.) o usa letras que no corresponden a ningún sonido (como la *h* o la *u* muda), la dificultad de escritura es mucho mayor. Se trata de palabras *tramposas*, que *suenan* de una manera que se presta a confusión.
El niño debe estar especialmente atento a esta clase de palabras. Un procedimiento sencillo para favorecer el aprendizaje de estas palabras es hacer que cada niño prepare una caja de tarjetas con *palabras tramposas*. Él podrá consultarlas cuando lo necesite e irá incorporando tarjetas a medida que aparezcan nuevas palabras. Cuando surge una duda o un error, el maestro puede invitarlo a que consulte su caja de palabras tramposas.
Algunas de estas palabras, además, pueden generar confusión en el significado. Se trata de los homófonos, palabras que tienen igual pronunciación pero se escriben de diferente manera. Esta diferencia permite advertir que el significado no es el mismo; por ejemplo, *casa* y *caza*, o *cabo* y *cavo*. En estos casos, los niños pueden incluir en la tarjeta un dibujo, un sinónimo o una breve definición que los ayude a decidir cuándo corresponde usar cada letra.

> En los primeros años de la escuela primaria, la enseñanza de la forma escrita de las palabras se realiza en forma incidental, asistemática, a medida que las nuevas palabras van apareciendo cuando leen textos o en otras actividades. Pero a partir de tercer

año, es importante que comience una **enseñanza sistemática de las convenciones y normas ortográficas**. Es decir, deben dedicarse actividades especiales para la enseñanza de reglas de ortografía. Algunas reglas que el niño puede comenzar a aprender son, por ejemplo, "delante de *p* y *b* siempre se escribe *m*" o las reglas de acentuación.

En las situaciones de enseñanza en el aula, el andamiaje del maestro puede facilitar el aprendizaje del significado y la forma escrita de las palabras y, de este modo, acercar a los niños y las niñas a *nuevos mundos* y realidades diferentes.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Con otros maestros pueden pensar cómo explorar el vocabulario de los niños. Por ejemplo, pueden mirar con ellos las ilustraciones de algunos libros para ver qué palabras conocen y anotarlas.

2 Antes de realizar las actividades, con otros maestros pueden identificar las palabras cuyo significado los niños pueden desconocer en los textos que van a leer.

3 Entre compañeros pueden analizar cómo relacionar las palabras nuevas de los textos con los conocimientos de los niños.

4 Con compañeros de trabajo pueden seleccionar dibujos para que los niños los agrupen en categorías: comidas, muebles, transportes.

5 Pueden consultar con otros maestros para encontrar las explicaciones más simples para términos técnicos y conceptos abstractos.

6 Luego de realizada una actividad, los maestros pueden evaluar juntos si lograron orientar siempre a los niños para que comprendieran y pensaran en el significado de nuevas palabras.

7 Los maestros pueden pensar juntos recursos para que los niños estén atentos a la aparición de palabras *tramposas* y sean capaces de aprender la ortografía convencional.

8 Entre compañeros pueden evaluar los avances de los niños en el aprendizaje del vocabulario atendiendo al uso de palabras nuevas, a las preguntas sobre el significado de palabras y sobre la forma en que se escribe una palabra.

módulo 7

Leer y comprender

COMPRENDER TEXTOS

¿Qué es comprender un texto?

Cuando leemos o escuchamos un cuento, una noticia o cualquier otro texto, realizamos muchas y complejas operaciones mentales:
- reconocemos las palabras y accedemos a sus significados,
- relacionamos el significado de las palabras entre sí y comprendemos el significado de frases, oraciones y fragmentos mayores,
- relacionamos la información del texto con nuestro conocimiento del mundo y de otros textos,
- sobre la base de nuestro conocimiento previo de mundo y de otros textos completamos la información que puede faltar en el texto.

El lector realiza todas estas operaciones mentales al interactuar con el texto. Este proceso de interacción se caracteriza por la **búsqueda de significado**: el lector establece las relaciones entre todos los conceptos presentados y, de este modo, forma una **representación mental coherente del contenido del texto**.

> Desde pequeños los niños ponen de manifiesto sus esfuerzos por comprender adecuadamente cuando mediante preguntas indican que no han podido relacionar la información del texto.

Una maestra de primer ciclo lee una noticia de un diario, "El campo bajo agua", sobre las inundaciones en diversas zonas agrícolas del país que causaron pérdidas por 40 millones de pesos. Cuando termina la lectura, una niña pregunta:
Yamila: ¿Cómo que perdieron la plata?

Natalia: ¿Tienen la plata por el agua?
Lautaro: Se moja todo y se la lleva.
Maestra: Vos, Yami, dijiste que se perdió la plata, ¿por qué se perdió la plata?
Yamila: Porque vendían.
Maestra: ¿Qué está pasando?
Yamila: Porque está todo inundado.
Maestra: Muy bien, Yami, porque está inundado y ¿qué está inundado?
Yamila: El agua se llevó la plata.
Maestra: Yami, no es que había un montón de plata y el agua se la llevó. Vos imaginate que tenés un montón de cosas para vender. Vos las tenés en una mesa y afuera empieza a llover y se te arruinan todas, no es que se te llevó la plata, pero esto que vos tenías costó un montón de plata, y como perdiste todo lo que tenías para vender…
Yamila: No tenés nada.
Maestra: Vos perdiste la plata. Como todo lo que habían plantado los agricultores se les arruinó, entonces la plata que iban a ganar vendiendo esto la perdieron.
Yamila: Ahora sí entiendo.

La maestra explica la pérdida de la plata causada por la pérdida de la cosecha con un ejemplo cercano a las experiencias de los niños. Entre ellos es frecuente la práctica de venta: los adultos compran objetos y los niños salen a venderlos por el barrio y sus alrededores.
Tanto la pregunta inicial de Yamila ("¿Cómo que perdieron la plata?") como su comentario final ("Ahora sí entiendo") indican que esta niña puede darse cuenta de cuándo comprende algo y cuándo no. Esta habilidad es muy importante para un entendimiento adecuado de los textos. Se trata de una habilidad metacognitiva que se manifiesta también cuando los niños preguntan por el significado de una palabra (ver módulo 6).

Cuando los niños y las niñas se dan cuenta de que no comprenden y que tienen, por lo tanto, dificultades para construir el significado del texto, han desarrollado habilidades metacognitivas.

> En toda situación de lectura se produce una interacción entre el texto y el lector. La comprensión depende del **interjuego** entre las características y la información propia de los **textos** y los conocimientos y las estrategias que puede poner en juego el **lector**.

Los conocimientos y las estrategias de los niños

Muchos niños no piensan que ellos también poseen algunos conocimientos sobre los temas que plantean los libros. La maestra puede conducirlos a tomar conciencia de que saben *algo*, que la información de los libros puede relacionarse con sus conocimientos del mundo real.

Una maestra, Karina, lee a los niños un texto sobre las víboras. En una extensa conversación sobre el tema, los niños narran sus propias experiencias con estos animales. Un niño explica cómo se puede quitar el veneno y una niña habla sobre las vacunas. La maestra toma estos aportes mostrando a todos la importancia de sus propios conocimientos.

Maestra: Por ejemplo, algunas serpientes son muy peligrosas; la mordedura de la yarará y de la víbora cascabel…

Nicolás: …que es venenosa…

Maestra: …es venenosa. ¿Qué quiere decir? Que si te muerden, ¿qué te pasa?

Favio: Te enfermás o…

Maestra: Te muerden así, te pasan el veneno por la sangre yyyy…

Favio: …te morís.

Maestra: …te morís.

María: O vas al doctor y te vacunan.

Maestra: Claro, excepto que vayas al doctor y te pongan una vacuna, un suero contra el veneno. Muy bien. ¡Cómo sabés!

Favio: Si no, cortate donde te mordió, te sacan todo el veneno y…

Maestra: ¿Cómo, cómo es? Pará, que no sé. A ver si me muerde una víbora…

Favio: Te cortan la piel con un cuchillo y tenés que poner la mano así y que todo…

Maestra: que el veneno salga. Mirá vos, mirá vos.

Favio: Así hacía mi tío.

Maestra: Así hacía tu tío cuando lo mordía una víbora. Mirá vos. ¿Ven? Es importante saber esas cosas. Yo tengo que saber, por las dudas que me vaya a morder una víbora.

> Desde su nacimiento, los niños y las niñas participan de diversas situaciones sociales en su familia y su comunidad y escuchan relatos sobre sucesos en los que han participado otras personas. Gracias a esta participación desarrollan conocimientos sobre

acciones, objetivos y hechos que les permiten comprender lo que sucede en su medio físico y social. En la siguiente conversación entre Marito, un niño colla de 3 años, y Armando, el agente sanitario, el niño responde rápida y negativamente a la invitación para concurrir a la sala de primeros auxilios porque por experiencia sabe que generalmente lo llevan para vacunarlo. Este conocimiento forma un **contexto cognitivo** sobre la base del cual interpreta la invitación del agente sanitario.

Armando: ¿Cuándo vas a ir a la salida?
Marito: Yo no, al bebé mamá va a llevar.
Armando: ¿Y vos no vas a ir para curarte?
Marito: No, yo sanito estoy.

Los niños y las niñas van construyendo, por medio de la experiencia, conocimiento sobre el mundo que conforma el contexto cognitivo sobre la base del cual realizan operaciones mentales para comprender situaciones nuevas.

> Los niños y las niñas pueden realizar operaciones mentales para comprender hechos y recurrir a éstas si escuchan un cuento que les lee un adulto. Para comprender un cuento el lector debe establecer las relaciones que le permiten encontrar una explicación de por qué aparecen mencionados en el texto ciertos hechos y acciones. Durante la lectura del cuento "El gato con botas", la intervención de la maestra es necesaria para que los niños comprendan que las acciones del gato forman parte de un plan.

Maestra: "Hasta que un día el gato se enteró de que el rey estaba por salir de paseo con su hija, la más bella princesa del mundo".
Mariano: ¿Ésta es la hija del rey o la mujer del rey?
Maestra: La hija del rey. Ahora el gato va a hacer un plan muy inteligente, porque el gato pensó muy bien su plan. Porque parece una cosa pero… van a ver lo que hace el gato, estén atentos. Bueno, "el gato corrió y corrió hasta encontrar a su amo y le dijo: 'Si sigues mis consejos, pronto serás el hombre más feliz de la tierra'. '¿Qué debo hacer?', preguntó el hijo del molinero. 'Sólo tienes que bañarte en el río.' Y comenzó a bañarse".
Álvaro: ¡Ya sé!
Maestra: ¿A ustedes qué les parece? ¿Por qué hizo eso?
Daniel: Porque él se quiere agarrar el conejo para él solo.

Maestra: El gato quería que su amo fingiera que se estaba ahogando. ¿Quién iba a pasar por ahí? ¿Quién iba a salir de paseo?
María: El rey iba a salir de paseo.
Ayelén: Con la hija.
Maestra: Sí, con su hija iba a pasar por ahí. El gato quiere que el hijo del molinero y la princesa se conozcan y se enamoren. Por ahora lo que hizo: lo mandó al hijo del molinero a meterse al agua. Vamos a ver qué hace ahora: "Cuando el rey y la princesa estaban por llegar al río, el gato con botas comenzó a gritar: '¡Socorro, socorro, unos ladrones se llevaron las ropas de mi amo, el señor de Carabás, socorro!". Y cuando el rey escuchó el nombre de Carabás, que tantos regalos había hecho a la princesa y vio al gato con botas, mandó a buscar uno de sus mejores trajes al palacio". ¿El molinero tenía una ropa linda y de millonario?
Nenes: ¡Fea!
Maestra: Fea y vieja, ¿no es cierto? ¿El gato qué hizo?
María: Lo vistió.
Maestra: Le dijo: "Te bañás en el río; yo voy a decir que te robaron la ropa porque no tenés ropa linda y no podés ir a hablar con la princesa con tu ropa fea y vieja. Yo te voy a conseguir ropa nueva". Pero el gato era muy astuto y les hace creer que al molinero le robaron su ropa buena. (*Todos se ríen.*)

En el texto no se dice, no está explícito, que el gato intenta con sus acciones hacer creer al rey que su amo es un señor muy rico. Al texto le falta información muy importante que no está dicha, pero está implícita. Para comprender este texto es necesario hacer inferencias, es decir, completar la información que falta. En este caso, con el conocimiento de que toda acción se realiza con un objetivo para cuyo logro se elabora un plan. Las acciones del gato cobran sentido, se relacionan unas con otras, porque son todas parte de un plan. Si estas acciones no se pueden relacionar con un plan, el texto pierde coherencia porque se presenta como una sucesión de hechos no relacionados.

Todos los textos requieren que el lector complete información no dicha, información implícita. Para ello realiza inferencias. Las inferencias resultan particularmente difíciles a los niños menores de 8 y 9 años y requieren apoyo del adulto.

No todo está dicho en los textos

Todo texto está formado por palabras y oraciones. Por lo tanto, para comprenderlo es necesario comprender primero las palabras y oraciones que lo integran. Sin embargo, el significado del texto no es solamente la *suma* del significado de sus palabras y oraciones. Por ejemplo, ¿qué comprende una persona cuando lee el cuento "El conejo y el puma".

> "Había una vez un conejo que salía todos los días a pasear por el bosque. Una noche muy oscura se perdió entre los árboles. De pronto vio una cueva y entró. ¡Era la cueva del puma más feroz del bosque! El puma se dio cuenta de que un animal se había metido en su cueva y le puso la pata encima.
>
> "El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda y empezó a temblar. Entonces tuvo una idea para salvar su vida. Como el puma no lo veía, le mintió y le gritó con voz fuerte: '¿Quién me agarró el dedo?'. El puma se asustó porque pensó que el conejito era un monstruo enorme y salió disparando de la cueva."

Mientras lee, el lector debe entender lo que el texto dice, y también comprender **información que no se dice pero que es necesaria para que el texto tenga sentido**.

EL TEXTO DICE:	EL LECTOR...
Había una vez un conejo	comprende que el texto que va a leer es un cuento porque los cuentos típicos empiezan con "Había una vez".
¡Era la cueva del puma más feroz del bosque!	sabe que el puma se alimenta con otros animales; por lo tanto, se da cuenta de que el conejo está en peligro.
El puma se da cuenta de que un animal se había metido en su cueva y le pone la pata encima.	interpreta que ese animal era el conejo y que el puma le puso la pata encima al conejo.
El conejo sintió esa enorme pata sobre su espalda y empezó a temblar.	comprende que el conejo siente miedo porque teme que lo coman.
Como el puma no lo veía…	recuerda que era una noche muy oscura y que estaba en una cueva; por eso el puma no veía al conejo.
¿Quién me agarró el dedo?	comprende que el conejo quiere hacerse pasar por un animal más grande, con los dedos del tamaño de su cuerpo.
Salió disparando de la cueva.	saca la conclusión de que el conejo se salvó.

En todo texto hay, por lo tanto:

- **información explícita**, lo que el texto *dice*,
- **información sobreentendida o implícita**.

Si no se infiere la información implícita, la comprensión del texto será incompleta o incoherente. Otro ejemplo:

Ana tenía sed. Abrió la heladera.

Seguramente el lector comprende que Ana abrió la heladera para sacar una bebida. Sin embargo, el texto no lo dice explícitamente en ningún momento. De modo que fue el lector quien aportó ese significado al texto. Este es el esquema de significado del ejemplo:

Información explícita	Información implícita
Ana tenía sed.	Ana iba a hacer algo para calmar la sed.
Ana abrió la heladera.	En las heladeras se guardan bebidas.
	Ana buscaba una bebida en la heladera.

Las inferencias son los significados con los que el lector completa el texto para alcanzar una comprensión coherente de éste.

¿Cómo se realizan las inferencias?

Los lectores recurren a su conocimiento del mundo, el lenguaje y otros textos para realizar inferencias.

> Las inferencias permiten conectar los sucesos, hechos y personas que aparecen en el texto. Para hacerlas hay que tener **conocimiento sobre el tema del texto**. En el ejemplo anterior, ¿cómo sabe el lector que en las heladeras se guardan bebidas? Conoce su función porque son artefactos domésticos básicos en su ambiente cultural. Una persona que pertenece a una cultura diferente, en la que no existe la electricidad, y que nunca hubiera tenido información sobre estos aparatos, nunca hubiese podido realizar estas inferencias. Para un miembro de una cultura en la que abundan las hela-

deras, en cambio, son inferencias sencillas. Pero no todas las inferencias resultan igualmente fáciles. Por ejemplo:

> Ana tenía hambre. Abrió su cartera.

En una cartera, habitualmente, no se guardan alimentos. Para que el texto tenga sentido y no resulte absurdo, el lector deberá preguntarse qué le impedía a Ana buscarlos en un lugar más usual, como una heladera, un quiosco, etc. Y también deberá imaginar qué tipo de comestible puede hallarse en una cartera, por ejemplo, caramelos o chocolates. Esta inferencia no se realiza de manera automática, sino que requiere razonamiento e imaginación por parte del lector, siempre basados en sus conocimientos sobre el tema.
La falta de conocimiento, como se advierte en el siguiente ejemplo, impide hacer inferencias.

> Juan caminó por el pasillo hasta su casa. Cuando llegó, tenías las zapatillas mojadas y llenas de barro.

Este texto puede no resultar fácilmente comprensible para todas las personas. ¿Qué relación hay entre el pasillo y el barro en las zapatillas? Sin embargo, un niño que vive en un barrio (villa de emergencia) sabe que el pasillo es una calle estrecha del barrio donde, si llueve, está embarrado. Así, haría sin dificultad la inferencia necesaria para comprender el texto.

La diversidad cultural significa también diversidad en los conocimientos y las formas de ver e interpretar el mundo. Por un lado, esta diversidad desvía la comprensión y puede conducir a un error (el maestro que interpreta *pasillo* como lugar de paso en un edificio o un niño mapuche que no puede dar significado a la palabra *subte*). Pero, por otro lado, la lectura de textos que remiten a contextos alejados de la vida cotidiana de los niños los pone en contacto con otras sociedades y épocas, y les permite enriquecer sus conocimientos.

> Para los niños, a veces resulta difícil hacer inferencias y el maestro puede proporcionarles ayuda de distinto modo:

• Cuando la inferencia es demasiado compleja para que el niño la realice solo, el maestro puede llamar su atención sobre la información que falta y explicarla.

En el siguiente ejemplo, se había leído en clase un texto sobre el pez volador. Este pez tiene una "caña de pescar" que "le crece en la cabeza y tiene una punta que brilla".
Maestra: Los pescaditos, cuando ven el brillo, ¿qué les pasa? ¿qué creen…?
Rodrigo: Que es el pan.
Sabrina: Que es un cosito para comer.
Maestra: Para comer. ¿Saben por qué? Porque vieron que hay pescaditos que tienen escamas que brillan, son bien bonitas. Cuando el pez ve la lucecita, se piensa que es otro pescadito, que se lo puede comer, y el pez pescador, ¿qué hace entonces?

La primera inferencia es realizada por los niños, orientados por la pregunta de la maestra: los demás peces confunden el brillo de la punta con *cosas para comer*. Pero ¿por qué se produce esta confusión? Esta segunda inferencia es muy compleja, ya que necesita mucho conocimiento sobre el mundo de los peces; entonces la maestra repone la información que falta explicando la semejanza entre la luz de la caña y el brillo de las escamas.

• Cuando la inferencia está al alcance del conocimiento de los niños, el maestro, en lugar de hacerla por ellos, puede orientarlos con preguntas para que la realicen.

En el diálogo posterior a la lectura del cuento "Hansel y Gretel", la clase está comentando el episodio en el que la bruja encierra a Hansel en una jaula y lo engorda para comérselo. Cada vez que va a ver a Hansel, le pide ver su dedo y Hansel le muestra un huesito de pollo. En el cuento no se dice para qué Hansel hace esto y, por lo tanto, para comprender hay que hacer una inferencia.
Maestra: La bruja, ¿qué hacía cada vez que iba a ver a Hansel?
Sabrina: Le iba a tocar el dedito.
Mariana: Iba a ver a Hansel… el huesito. La bruja tocó y dijo: "Está muy flaco".
Maestra: ¿Por qué querría que la bruja pensara que estaba flaco?
Mariana: Para que no se lo coma.
Lautaro: Para que todavía no se lo coma.

Al hacer explícita la inferencia, los niños muestran que han comprendido el sentido de las acciones de Hansel. Hay otra clase de inferencias más generales que permiten determinar el tema del texto.

¿Cuál es el tema del texto?

En un texto, no toda la información que se da tiene la misma importancia. Algunos datos son solamente detalles que, si se suprimen, no afectan sustancialmente el contenido (por ejemplo, en "Hansel y Gretel", una información como: "La bruja tenía una verruga en la nariz"). En cambio, otras informaciones son centrales para el texto: si se las omite, ya no se comprende (por ejemplo: "La bruja quería comerse a Hansel").
Cuando a los niños pequeños –de entre 5 y 8 años– se les pide que vuelvan a contar "en pocas palabras" un cuento que conocen, algunos podrán hacer un resumen correcto de éste; pero muchos incluirán también datos poco importantes si son llamativos, divertidos o pintorescos para ellos. Los niños necesitan apoyo de adulto para resumir un texto narrativo, es decir, para dar el **argumento** de un relato. Esto se debe a que la identificación de las informaciones principales que integran la trama o argumento exige actividades mentales complejas para ellos.

El resumen de un texto está formado sólo por la información principal, de mayor importancia. En los cuentos el argumento o la trama resume la información principal: los personajes y los hechos más importantes. A partir del argumento, el lector puede inferir un tema para el cuento. Esta inferencia es una interpretación que sintetiza la idea más importante de la historia para el lector.

En los cuentos con argumentos complejos, los lectores pueden focalizarse en diferentes hechos de la trama e inferir, por lo tanto, **temas** distintos para el cuento. Por ejemplo, al leer "Hansel y Gretel", un lector puede centrarse en el hecho de que los niños son abandonados por su padre e inferir que el tema es el abandono. Otro lector, en cambio, puede centrarse en la parte del argumento en la que Hansel logra engañar a la bruja gracias a un ingenioso plan y entonces inferir que el tema es "la inteligencia y el ingenio nos permiten vencer las dificultades".

Algunos textos narrativos, como las fábulas, traen el **tema explícito** en la moraleja, pero en la mayoría de los cuentos, historias y leyendas, éste se encuentra **implícito** y hay que deducirlo por medio de inferencias. Las inferencias para reconocer el tema son muy complejas y exigen operaciones mentales muy difíciles para el niño, más difíciles todavía que las necesarias para identificar las ideas principales. Generalmente, los niños pequeños no están en condiciones de reconocer el tema por sí solos. Si el maestro proporciona el tema explícitamente, los niños pueden tenerlo presente durante el proceso de comprensión. Esto se observa en el próximo ejemplo, una situación de lectura del cuento "El sapo y el burro".

Maestra: Bueno, ¿vamos a empezar? ¿Quién puede leer el título de la lectura?
Ayelén: Yo: "El sapo y el burro".
Mariano: El sapo y el burro.
Maestra: El sapo y el burro, bueno. Yo voy a leer… Empezamos. El sapo y el burro. La lectura trata de, como dice el título, un sapo y un burro, pero trata de algo muy especial, a ver si ustedes se acuerdan…
Mariano: El sapito clo clo.
Maestra: Lo vamos a leer y, una vez que terminemos la lectura, se van a dar cuenta de que a veces el más vivo no siempre es aquel que tiene más fuerza sino aquel que usa ¿qué cosa más que la fuerza?
Nicolás: Los músculos.
Maestra: No, más que los músculos. Algo más importante que los músculos.
Nicolás: El cuerpo.
Maestra: Que la fuerza, que el cuerpo. ¿Qué tienen acá? (*Señala la cabeza de Nicolás*.)
Nicolás: El cerebro.
Maestra: El cerebro. A veces el más vivo, el que sale ganando, no es el que tiene más fuerza, sino el que usa más el cerebro. ¿Se acuerdan ustedes de una lectura que les leí yo de Güemes? De un soldado… que tenía que ganar una batalla…
Nicolás: San Martín.
Maestra: No, San Martín no. Güemes se llamaba. ¿Qué había hecho? ¿Se acuerdan?
Cholo: Buscó un lugar para poner la ropa así pensaban que eran soldados.
Maestra: Exactamente. ¿Se acuerdan de que Güemes tenía pocos soldados? Entonces, ¿qué hizo?

Nicolás: Los disfrazó a los… ¿cómo era?
Maestra: A los cardones.
Nicolás: A los cardones de soldados.
Maestra: De soldados. Y el enemigo ¿qué pensó cuando vio los cardones disfrazados de soldados?
María: Que eran de verdad y más grandes que ellos.
Maestra: Claro, ¿y entonces qué hicieron?
María: Se fueron.
Maestra: Se fueron… Y ahí ¿quién ganó, el que tenía más soldados o el que usó el cerebro?
Nicolás: ¡El que usó el cerebro!
Maestra: El que fue más inteligente ganó. Bueno, hoy vamos a ver una lectura que está relacionada con lo que estuvimos hablando.

El tema *la inteligencia vence a la fuerza* es demasiado abstracto y complejo para que los niños lo deduzcan por sí solos. La maestra, entonces, además de adelantarlo, lo relaciona con otro relato conocido por los niños que desarrolla uno semejante.
¿Qué sucede con la lectura de **textos expositivos**? Como este tipo de texto no narra hechos, tampoco tiene *argumento* y el tema coincide, entonces, con la **idea principal**. También en este caso es difícil para los niños distinguir las informaciones principales y, por lo tanto, deben ser orientados por la maestra. Además, los textos expositivos dirigidos a los niños, si están bien construidos, suelen tener en cuenta esta dificultad y, por lo tanto, proporcionan el tema de manera explícita, lo que ayuda a la comprensión.

> Entonces, sintetizando, un texto puede presentar diversas dificultades para ser comprendido:

• palabras de significado desconocido,

Cuanto mayor es el número de palabras nuevas para el lector que presenta el texto, más difícil es comprenderlo adecuadamente.

• conocimiento escaso sobre el tema,

Si el lector posee poco o ningún conocimiento sobre el tema que desarrolla el texto (el lugar y la época a los que se refiere, el mundo cultural que describe, etc.), le resultará difícil comprender la información explícita del texto. Además, no logra-

rá realizar inferencias, ya que éstas se basan en el conocimiento.

• cantidad de inferencias necesarias,

Cuanto mayor es la cantidad de inferencias que el lector debe realizar –es decir, cuanto más abundante es la información implícita que debe reponer–, más difícil es la comprensión del texto.

• dificultad para identificar las informaciones principales.

Si el lector no logra distinguir cuál es la información de mayor importancia en el texto, en especial el tema, no alcanzará una comprensión completa de éste.

Para llegar a ser lectores activos

El lector debe realizar muchas actividades mientras lee y después de la lectura para comprender un texto:

- asegurarse de que conoce el significado de todas las palabras,
- aplicar sus conocimientos sobre el tema del texto a lo que va leyendo,
- utilizar este conocimiento para hacer inferencias,
- darse cuenta cuando no entiende algo.

Si el lector nota que no entiende algunas palabras o que sus conocimientos sobre el tema no son suficientes, busca esta información, ya que sabe que, si no lo hace, no comprenderá el texto. Un **lector activo** realiza las actividades necesarias para comprender un texto e intenta solucionar los problemas que se presentan; en cambio, el **lector pasivo** no lleva a cabo estas actividades y la comprensión le resulta difícil.
¿Cómo encaran la lectura el lector activo y el pasivo? ¿Qué operaciones realizan cuando leen, por ejemplo, un texto explicativo sobre los dinosaurios?

¿Qué animales son los antepasados de las aves? Las aves son descendientes directas de pequeños dinosaurios carnívoros. Podemos decir, entonces, que los dinosaurios no se han extinguido totalmente: algunos siguen sobrevolando entre nosotros…

EL LECTOR ACTIVO...	**EL LECTOR PASIVO...**
¿Qué animales son los antepasados de las aves?	
se pregunta: "¿Qué significa *antepasado*?". le pide aclaración a otra persona o la busca en el diccionario (si ya sabe hacerlo).	aunque no entienda, sigue leyendo o abandona la lectura sin tratar de averiguar qué significa.
Las aves son descendientes directos de pequeños dinosaurios carnívoros.	
se pregunta: "¿Qué sé yo sobre los dinosaurios? ¿Leí antes otro texto sobre dinosaurios? ¿Vi alguna película?" pide información a otra persona o la busca en libros, enciclopedias, etc.	aunque el tema sea desconocido para él, continúa la lectura sin comprender demasiado, o la abandona sin tratar de conseguir información.
Podemos decir, entonces, que los dinosaurios no se han extinguido totalmente: algunos siguen sobrevolando entre nosotros…	
se pregunta: "¿Cuáles son los dinosaurios que siguen entre nosotros?". hace una inferencia: son las aves, porque descienden de los dinosaurios.	no entiende a qué se refiere "algunos". piensa que todavía existen los dinosaurios voladores.

> Los maestros ayudan a los niños a ser lectores activos cuando les enseñan:
- a hacerse preguntas cuando leen,
- a usar el conocimiento que ya tienen,
- a reconocer que no han comprendido algo,
- a pedir o buscar aclaraciones o explicaciones cuando no comprenden,
- a buscar la información principal del texto.

El lector activo se hace preguntas frente al texto e intenta resolverlas, solo o con ayuda de otros; por el contrario, el lector pasivo espera que el significado del texto se forme sin esfuerzo de su parte durante la lectura.

Una maestra, Andrea, lee un texto, "El desierto", a un grupo de niños de segundo y tercer año de un barrio suburbano. Aunque es ella quien realiza la lectura,

las interacciones de los niños (comentarios que indican que relacionan la información del texto con sus conocimientos, preguntas sobre el significado de las palabras que no conocen) muestran que participan activamente para comprender el texto: se comportan como lectores activos.

Maestra: Vamos a leer. Dice así, el título es "El desierto". ¿Saben lo que es el desierto?

Andrés: El fin del mundo.

Maestra: Es un lugar…

Elisa: donde hay pocas plantas, poca agua.

Maestra: Sí, hay poca agua, no hay muchos ríos, no hay lagos.

Claudio: Te quemás, te quemás.

Maestra: Bueno, leo "¿Se acuerdan de los cardones que crecen en el desierto…".

Elisa: Sí.

Maestra: "…donde casi nunca llueve? Durante meses la tierra está sedienta…"

Ariel: ¿Tiene hambre la tierra?

Andrés: Sed.

Maestra: Sedienta, tiene sed. "Durante meses la tierra está sedienta bajo un sol abrasador." ¿Qué es *abrasador*?

Andrés: Las plantas se secan.

Florencia: Las plantas también guardan agua.

Elisa: El sol está caliente.

Maestra: Quema, está caliente. Vieron cuando hacen asado, que se hace la brasita, que quema. Quiere decir que el sol está quemando. "Las plantas guardan celosamente el agua y la humedad que han acumulado."

Ariel: ¿Que han acumulado?

Maestra: Que fueron juntando. ¿Recuerdan los cardones? "Parece que el sol quisiera quemar todo. Pero un día, un viento liviano y húmedo se levanta, las nubes se amontonan rápidamente en el cielo, la luz se apaga y los colores del desierto se vuelven más oscuros." ¿Entendieron qué está pasando?

Andrés: Una tormenta.

Maestra: Escuchen: "Una por una, las primeras gotas de agua se aplastan sobre el suelo… y en seguida son bebidas por la arena…".

Andrés: La tierra tiene sed.

Maestra: "Muy pronto enormes y brutales chaparrones estallan en cataratas…"

Carolina: Las cataratas del Iguazú…

Andrés: Cae mucho agua, se te moja toda la ropa.
Maestra: "…estallan en cataratas sobre toda la extensión del desierto…"

La maestra promueve la participación de los niños; por medio de preguntas ("¿Qué es abrasador?", "¿Entendieron qué está pasando?"), comentarios que recuperan los conocimientos de los niños ("Vieron cuando hacen un asado, que se hace la brasita…"), afirmaciones ("Quiere decir que el sol está quemando"), da apoyo al proceso de comprensión.

El objetivo de las actividades de lectura no es solamente que los niños aprendan a leer, sino también formar lectores activos. Sólo mediante la lectura diaria y con el andamiaje que proporcione el maestro pueden formarse lectores activos.

¿CÓMO SE ENSEÑA A COMPRENDER UN TEXTO Y A SER LECTORES ACTIVOS?

Para enseñar a comprender

La enseñanza de la comprensión no debe *esperar* a que los niños dominen la lectura, sino que comienza mucho antes, cuando participan en situaciones diarias de lectura, cuando los padres, los hermanos, los abuelos y los maestros les leen cuentos, noticias y otros textos.

Estas situaciones facilitan el desarrollo de estrategias de comprensión en la medida en que:

- **el texto esté bien estructurado y el adulto posea conocimiento previo sobre el tema para motivar al niño y facilitar la comprensión;**
- **estén organizadas de manera tal de que se incorpore al niño en tareas que respondan a su zona de desarrollo potencial;**
- **se realicen con frecuencia y en ellas se propongan actividades y se formulen preguntas interesantes para los niños.**

Acercar los textos a los niños

Las situaciones de lectura pueden incluir clases muy variadas de textos, tales como narraciones, descripciones, explicaciones (ver módulo 3).
Para acercar estos textos a los niños es necesario:

> Elegir textos bien estructurados

Cuando el maestro elige una narración, ¿cómo puede decidir si es comprensible para los niños pequeños? Las narraciones que resultan más fáciles de comprender tienen las siguientes características:

- Los hechos que se narran siguen el orden temporal. La narración sigue el orden en que ocurrieron los hechos: el comienzo de la acción, el desarrollo y la conclusión. Cuando el orden está alterado, para el niño puede ser difícil la comprensión del relato.

- Narraciones canónicas, es decir, narraciones de organización típica. Las partes que integran una narración canónica son:

Escena	Introduce al protagonista y contiene información acerca del contexto social, físico y temporal.
Evento inicial	Acción(es), evento(s) o suceso(s) que causan o inicia(n) una respuesta en el protagonista.
Respuesta interna	Emoción, cognición y/o propósito del protagonista.
Intento	Acción(es) para lograr el propósito del protagonista.
Consecuencia	Acción(es) o evento(s) que marcan el logro o el fracaso del protagonista.
Reacción	Emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

Por ejemplo, en la siguiente versión de la fábula del zorro y la cigüeña no se respeta el orden temporal ni la organización canónica.

CUENTO	PARTES
Una vez un zorro invitó a una cigüeña a comer una rica sopa de arroz.	Evento inicial
Al zorro le gustaba mucho hacer bromas a los demás	Escena
Entonces preparó la sopa y la llevó a la mesa. Pero dejó a la pobre cigüeña con hambre.	Intento Consecuencia
Había servido la sopa en platos.	Intento

Los hechos no siguen el orden temporal: el zorro primero sirve la sopa en platos, después la cigüeña intenta comer el arroz y, finalmente, como no lo logra, se queda con hambre. En este cuento, en cambio, se relata al revés. Primero la consecuencia (la cigüeña se quedó con hambre) y luego el intento del zorro de hacer la broma (había servido la sopa en platos).

La siguiente versión sería más adecuada para facilitar la comprensión de los niños:

> "Había una vez un zorro que siempre les hacía bromas a los demás. Una vez invitó a una cigüeña a comer. Entonces, el zorro preparó una rica sopa de arroz y la llevó a la mesa en dos platos. La pobre cigüeña, con su pico largo, no pudo atrapar ni un grano de arroz y se quedó con hambre".

¿Qué características debe presentar un **texto expositivo** para ser adecuado para un niño? Los textos expositivos no narran historias, sino que presentan al lector información nueva sobre un tema. Por eso son más difíciles. Para facilitar a los niños su comprensión es necesario que los textos estén muy bien estructurados:

- El comienzo del texto anuncia con claridad qué tema se va a exponer.

¿Qué vamos a explicar o a describir? Esta información debe aparecer en el título y en

la primera oración. La información que se da primero es la más importante para el niño. Una vez que la comprendió, le resulta más fácil interpretar los datos que siguen.

• La información tiene que estar ordenada.

No debe cambiarse bruscamente de tema ni volver atrás para completar algo que se dijo antes: la información relacionada debe aparecer junta, es decir que no debe haber interrupciones entre las ideas que están conectadas.

• No tiene que haber una cantidad excesiva de ideas nuevas para el niño.

El propósito de estos textos es dar información nueva sobre un tema. Este hecho los hace más difíciles de comprender y, por supuesto, la dificultad es mayor cuando la cantidad de ideas nuevas aumenta. Por ejemplo, el texto sobre el pez pescador da dos tipos de información: describe las características del pez y explica cómo hace para pescar y alimentarse. Para entender cómo pesca, primero hay que conocer sus características. Pero en este texto la información no aparece correctamente organizada.

TEXTO	PROBLEMAS
Hay un tipo de pez que es muy especial y vive en el fondo del mar.	Comienza sin dar el tema, el nombre del pez del que va a hablar.
Tiene una caña de pescar que no se compra ni se fabrica.	Empieza a describir el pez.
La usa para pescar otros peces y comérselos. Los peces piensan que hay algo para comer porque la punta de la caña brilla.	Empieza a explicar cómo pesca.
Esta caña de pescar le crece en la cabeza y la punta es como el anzuelo.	Sigue describiendo al pez.
Entonces los otros peces se acercan. Cuando están muy cerca, abre la boca y se los come.	Continúa explicando cómo pesca.
Por eso se lo llama pez pescador.	El tema aparece al final.

El texto presenta varios de los problemas mencionados. La siguiente versión, en cambio, es más adecuada para favorecer la comprensión de los niños.

EL PEZ PESCADOR	
Hay un tipo de pez que vive en el fondo del mar y se llama pez pescador	Aparece el tema en el título y la primera oración.
Tiene una caña de pescar muy especial que no se compra ni se fabrica. La caña de pescar le crece en la cabeza y tiene una punta que brilla. Esta punta es como el anzuelo.	Describe al pez.
Los otros peces ven la luz y piensan que es algo para comer. Entonces se acercan. cuando están muy cerca, el pez pescador abre la boca y se los come.	Explica cómo pesca.

Cuando los niños y las niñas han tenido muchas experiencias con textos narrativos y expositivos bien estructurados, están en mejores condiciones para realizar las inferencias y otras operaciones mentales necesarias en la comprensión de textos con estructuras menos convencionales y más complejas.

> Leer el texto antes de leerlo o dárselo a leer a los niños.

¿Por qué es necesario leer el texto antes de leerlo a los niños?
Leer en voz alta un texto que no se ha leído antes resulta difícil, aun para los lectores más avanzados. En general, los lectores adultos no solemos leer en voz alta, por lo que esta situación de lectura requiere cierta práctica para que la articulación sea clara, precisa y tenga la entonación adecuada.
Asimismo la lectura que hace el docente para sí le permite identificar las palabras que los niños pueden desconocer, determinar qué información está implícita y pensar con qué tipo de datos se pueden completar, identificar qué relaciones es necesario hacer y

qué relaciones hay que establecer entre partes del texto.
Antes de leer el cuento "El duende" a los niños, el maestro lo lee para sí y realiza las siguientes observaciones.

CUENTO	EL MAESTRO OBSERVA...
El duende	Hay que averiguar si los niños saben qué es un duende. ¿Leímos otros cuentos con personajes fantásticos para relacionarlo con ellos?
Un día un duende pasó delante de una gruta vieja y oscura.	Puede ser que los niños no conozcan la palabra *gruta*.
De pronto, escuchó un ruido muy fuerte en la gruta. El duende saltó, se le salieron los zapatos y se puso a correr.	Aquí los niños tienen que hacer inferencias: el texto no dice por qué saltó, cómo se le salieron los zapatos y por qué se puso a correr.
De repente escuchó unos pasos detrás de él. El duende pensó que lo seguían y corrió más rápido. Entonces vio un árbol con el tronco hueco, se escondió allí y esperó un rato.	¿Saben qué es *hueco*? ¿Pueden darse cuenta por lo que hizo el duende?
El duende seguía oyendo los pasos. Al final, se animó a asomarse. ¡Y vio que eran sus zapatos!	Hay que hacer que relacionen esta parte con lo que pasó antes: al duende se le habían salido los zapatos cuando saltó.
El duende salió del tronco, se puso sus zapatos y se fue riendo de lo que le había pasado.	Aquí deben hacer otra inferencia: ¿por qué se fue riendo?

> Buscar información relacionada con el tema, particularmente en el caso de los textos expositivos, para poder responder a las dudas de los niños y ampliar y reformular la información que proporcionan.

Si se trata de un animal, hay que buscar información sobre su aspecto físico, lugar donde vive, enemigos, cómo se protege, de qué se alimenta. Si el tema aborda un lugar físico, es necesaria información sobre el clima, características del suelo, animales y plantas que se encuentran y grupos humanos que lo habitan. Esta revisión de información relacionada le permitirá al maestro orientar a los niños y a él mismo en la formulación de preguntas sobre aspectos que no conocen o tienen dudas, antes, durante y después de la lectura del texto y le facilitará la escritura de síntesis y esquemas que incluyen toda esa información.

Una maestra de primer ciclo de EGB había leído un texto muy breve sobre los sapos y promueve el siguiente intercambio para dar lugar a que los niños distingan entre la información que ya poseen y lo que quieren saber, motivándolos a adquirir nuevos conocimientos. Es interesante ver cómo los conduce, cuando no parecen seguros con respecto a lo que afirman, a plantear una pregunta en lugar de una afirmación: "Así que parece (…) vamos a ver si es verdad". Sugiere también consultar otros libros ante las dudas que surgen y que no pueden resolver.
Maestra: Ahora vas a anotar qué cosas sabemos nosotros de los sapitos y qué cosas nos gustarían saber. ¿Qué sabemos nosotros de los sapos?
Florencia: Saltan.
Maestra: Sabemos que saltan. ¿Qué más? ¿Qué más nos gustaría saber?
Florencia: ¿Del sapo?
Maestra: Sí.
Juan: …Meo en lo ojo.
Maestra: Ah, eso, si es cierto que hacen pis en los ojos. A ver, si es verdad…
Juan: …que te mea los ojos.
Maestra: ¿Cómo podemos decir para escribir que "te mean"? Hay otra manera. (…) Primero: "que te hacen pis en los ojos", porque a veces queda mejor ponerlo así cuando uno lo escribe. Pero acá lo importante ¿qué es? ¿Qué dicen que pasa si un sapo te hace pis? Parece que Juan sabe un montón de sapos, momento.
Juan: Cuando te mea los ojos, después te quedás ciego.
Maestra: Así que parece que si te hace pis en los ojos, te quedás ciego. Entonces vamos a poner si es verdad que te hacen pis en los ojos y te quedás ciego; eso es lo que queremos saber: si es verdad, ¿no?
Juan: Si es verdad…
Maestra: ¿Por qué harán pis los sapos?

Juan: Para quedarte ciego.
Maestra: Entonces, quieren defenderse con el pis que parece que hace mal.
Lautaro: Dicen glo - glo - glo.
Florencia: No, croac - croac - croac.
Maestra: ¿Alguien sabe cómo se llama eso que hacen los sapos?
Florencia: Ruido.
Maestra: Es un ruido, pero cuando los sapos hacen ese ruido se dice que croan; los sapos croan. Juan, ¿vos querés decir algo?
Juan: Después se mueren los sapos si están mucho en el agua.
Maestra: ¿Se mueren porque están mucho en el agua?
Leticia: No.
Juan: Sí.
Maestra: Bueno, lo vamos a poner como algo que nos gustaría saber. Es una pregunta; entonces yo le pongo los signos de pregunta: "¿Se mueren si están mucho en el agua?". Y otro signo de pregunta al final porque esto es una pregunta.
Juan: Sí.
Maestra: No lo sabemos todavía. Unos dicen que sí; otros que no, lo vamos a buscar en algún libro.
Romina: Que están en las plantas.
Maestra: Ah, eso nosotros lo sabemos; vos los viste en las plantas, ¿verdad?
Romina: En las plantas de mi mamá.
Maestra: ¡Ah! ¿En las plantas de tu casa hay sapos? ¿De día o de noche?
Romina: De noche, cuando llueve.
Maestra: ¡Ah! Entonces es un montón lo que sabés: que están en las plantas, que andan por las plantas de noche cuando llueve. ¿Y sabemos qué comen?
Juan: También dijo les hacen pis en las plantas, ¿no, Ro?
Maestra: Les hacen pis a las plantas, ¿y eso qué les hace a las plantas? ¿Les hace mal o no les hace nada?
Romina: Le hace mal.
Maestra: ¿Qué les hace?
Lautaro: Le hace…
Maestra: Si no estamos seguros, nos podemos preguntar; está en las plantas de noche cuando llueve.
Juan: Mean.
Maestra: Habíamos dicho que no íbamos a poner "mean". Hacen pis en las plan-

tas. Ponemos que nos gustaría saber si les hace mal a las plantas; tu mamá sabrá eso, le podemos preguntar a tu mamá. Entonces, vamos a anotar para preguntarle: "¿Les hace…?". Es una pregunta, por eso pongo el signo de pregunta: "¿Les hace mal a las plantas cuando hacen pis?".

Enseñar a los niños y las niñas a comprender es también enseñarles a tomar conciencia de las evidencias que poseen para sostener una afirmación y a formular preguntas cuando no están seguros de lo que afirman.

Las situaciones de lectura: leer con otros y leer solos

En las primeras situaciones para enseñar a comprender un texto es conveniente que el maestro lea en voz alta a los niños; de este modo podrá andamiar el proceso de comprensión. Por medio de preguntas y comentarios, y escuchando las intervenciones de los niños, el maestro puede evaluar su nivel de conocimiento del contenido del texto y acercarles el texto, esto es, contextualizarlo estableciendo relaciones con esos conocimientos.

Cuando los niños tienen ya un buen dominio de la lectura, leerán por sí solos, en forma independiente. Sin embargo, hay muchos pasos intermedios entre la lectura del maestro y la lectura independiente del niño, es decir, situaciones de lectura que permiten que el niño vaya más allá en sus habilidades de lectura, hasta poder leer y comprender con un apoyo mínimo del maestro:

- lectura en voz alta a los niños,
- lectura compartida,
- lectura guiada,
- lectura independiente.

Para elegir cada una de estas situaciones, el maestro tendrá en cuenta qué dificultades presenta el texto en función de las habilidades de lectura que tienen los niños de manera tal que en la situación éstos puedan operar en su zona de desarrollo potencial.

> Leer en voz alta a los niños

En esta situación el maestro lee un texto a los niños, comparte el texto con ellos y modela el **proceso de comprensión**. Generalmente esta situación de lectura realiza-

da por el docente se inicia con una conversación y una presentación del texto, luego el docente lee e interrumpe según las dificultades que ha detectado en la lectura previa y finalmente cierta la situación con un intercambio. Si se trata de niños que están en el inicio del aprendizaje, no podrán, la primera vez que el maestro lee un texto, seguir la lectura del docente en sus libros. Pero si el texto es breve, en una segunda lectura que realice el maestro, pausada y deteniéndose en los puntos, los niños podrán acompañar la lectura en sus propios textos.

Las **lecturas repetidas** permiten a los niños atender, en cada una de ellas, aspectos particulares si para cada una se plantea un objetivo específico distinto, que puede hacerse mediante una pregunta. Así, por ejemplo, en una segunda lectura del texto "El desierto", los niños pueden identificar las palabras y frases que indican que el desierto es un lugar caluroso o con poca agua. (¿Cómo nos damos cuenta de que el desierto es un lugar caluroso o en el que hay poca agua? Vamos a leer de nuevo y anotar donde está esa información.)

- Presentación del texto y conversación anterior a la lectura

La lectura del título del texto da lugar a la iniciación de un intercambio mediante el cual se **promueve la participación** de los niños y se los alienta a decir lo que saben sobre el tema. Si se trata de un texto expositivo, convertir el título en pregunta (por ejemplo, "El pez pescador", ¿por qué se llamará *pescador*?), así como otras preguntas y comentarios que se formulen van a actuar como una guía para el proceso de comprensión: las preguntas y comentarios **activan los conocimientos de los niños** y los llevan a entender, a seguir y a participar de la lectura relacionando esos conocimientos con la información que proporciona el texto.

La conversación anterior a la lectura de "El desierto" refleja precisamente este proceso. Los niños habían leído en otras oportunidades textos relacionados (uno sobre los cardones y otro sobre las llamas y los camellos) y la maestra activa y recurre a estos conocimientos para que los niños puedan representarse mentalmente las características del lugar y la situación que el texto describe. No se trata de *anticipar* o de *adivinar* el contenido del texto sino de formar un *contexto cognitivo* con los conocimientos que los niños ya poseen y con otros que la maestra proporciona para facilitar la comprensión.

> **Maestra**: Hoy vamos a leer un texto, así que vamos a guardar los lápices. Y se sientan, así les reparto las hojas. Les reparto el texto. Miren el dibujo a ver si encuentran algo conocido.

Nicolás: Miren, hay una planta.

Maestra: Hay una planta que nosotros conocemos. Esa planta ¿cómo se llamaba? ¿Qué habíamos visto nosotros?

Jimena: Cardón.

Maestra: Cardones. ¿Se acuerdan de los cardones? ¿Dónde vivían: donde hacía mucho frío o donde hacía mucho calor?

Sonia: Calor.

Maestra: Calor. ¿Llovía mucho o de vez en cuando?

Sonia: De vez en cuando.

Maestra: De vez en cuando. Escúchenme. Los cardones vivían en un lugar donde llovía de vez en cuando. Entonces, ¿qué hacían esas plantas?

Álvaro: Tomaban mucha agua. Guardaban el agua.

Maestra: Guardaban el agua, exactamente. ¿Y qué más tienen esas plantas? Mírenlas.

Sonia: Pinches.

Maestra: Pinches. ¿Para qué serán esos pinches?

Álvaro: Para que no le roben el agua.

Maestra: ¡Qué jugador! Para que no le roben el agua. En este lugar que estamos viendo ahora… Miren bien el dibujo, miren bien el dibujo… ¿Hay muchos árboles? ¿Hay muchas plantas? ¿Hay flores?

Nicolás: Noo.

Maestra: No hay tantas plantas, Nico; no hay tantas plantas porque en este lugar, donde vamos a leer ahora…

Nicolás: No llueve.

Maestra: No llueve. ¿Se acuerdan de algún animal que guardaba el agua en su cuerpo?

Mariano: El camello.

Maestra: (*Le tira un beso*.) ¡Qué jugador! Sí, ¿se acuerdan que habíamos dicho que el camello juntaba el agua? ¿Dónde la juntaba?

Mariano: Acá.

Sonia: En el lomo.

Maestra: En la joroba. En la joroba, muy bien. Bueno, los animales aprovechan. El camello, que es un animal que vive en el desierto, ¿qué hace? Trata de juntar toda el agua y acumularla en la joroba.

El andamiaje del maestro –sus preguntas y comentarios– puede contribuir a que los niños y las niñas conformen el contexto cognitivo que emplearán para comprender el texto.

• Durante la lectura: modelar el proceso

La maestra modela el proceso de comprensión cuando **muestra explícitamente los procesos**, como si pensara *en voz alta:* a medida que lee, se hace preguntas a sí misma o a los niños sobre el significado de una palabra, señala cuando tiene que reponer información faltante, se detiene y dice que no comprende alguna relación, se pregunta por qué pasó algo.

Una maestra de primer ciclo de una escuela suburbana lee un texto que se llama "Un lugar para cada uno".

Maestra: "Las personas no podemos vivir adentro del agua". ¿Por qué será eso?

Darío: Porque se van a morir.

Maestra: ¿Quiénes se van a morir, a ver?

Darío: Las gentes.

Maestra: La gente. ¿Por qué se moriría la gente?

Sonia: Porque se ahoga.

Maestra: Claro. "Los peces no pueden vivir fuera del agua." ¿Por qué? Si sacamos un pez, ¿qué pasa?

Darío: Se muere.

Maestra: Se muere. ¿Por qué?

Darío: Porque no tiene agua.

Maestra: Porque no tiene agua. Sigo: "Cada uno…". Escuchen esto con atención: "Cada uno está preparado para vivir en un lugar: los camellos y los cardones, en el desierto; los murciélagos, en la oscuridad." Los murciélagos viven en la oscuridad. "Los animales que viven…"

Mariano: …de día duermen y de noche.

Darío: De noche se despiertan.

Jimena: "Y en las montañas…"

Maestra: ¿Y en las montañas? ¿Quién puede vivir en la cima de las montañas? ¿Qué es la cima?

Darío: Las montañas que tienen bajada y subida.

Maestra: La cima. ¿Qué parte de la montaña es la cima?

Jimena: El más alto.

Maestra: La punta, lo más alto. ¿Quién puede vivir en un lugar así? A ver, piensen.

Darío: Nadie.

Jimena: Los pájaros.

Maestra: Ay, sí. Pero ¿cualquier pájaro? ¿Una paloma podrá vivir en la cima?

Jimena: El águila.

Maestra: Apa, miren. A ver, contanos. ¿Por qué pueden vivir ahí?

Darío: Porque vuela mucho. Porque les gusta volar mucho y alto.

Maestra: Y pueden volar alto. ¿Nosotros podemos volar?

Todos: No.

Darío: Porque nosotros no somos pájaros.

Ayelén: No tenemos alas.

Maestra: No tenemos alas. Entonces nosotros estamos preparados para vivir en otro tipo de lugar, que no es el mismo que el de los pájaros.

La maestra se detiene luego de cada fragmento que, a su entender, requiere un comentario o explicación. Pide a los niños que precisen y expliciten las causas de lo que afirma el texto ("'Las personas no podemos vivir adentro del agua'. ¿Por qué será eso?"). Los niños participan activamente: exponen sus conocimientos y razones; intervienen para agregar información ("De día duermen y de noche… De noche se despiertan"); sigue el texto que lee la maestra e intervienen leyendo fragmentos antes que la docente ("Y en las montañas…"). Cuando la maestra llega al fragmento del texto que retoma y resume la idea principal, señala este hecho con un pedido especial de atención ("Escuchen esto con atención: 'Cada uno…'"), contribuyendo así a que los niños aprendan a procesar el contenido temático jerarquizando la información.

Los niños usan en un principio en forma consciente las indicaciones de los maestros y el modelo que les proporcionan de los procesos y las estrategias para comprender el texto hasta que internalizan todas estas estrategias y las utilizan en forma activa e independiente para leer y aprender de los textos escritos.

• Luego de la lectura: pensar, conversar, escribir

En la conversación posterior a la lectura, si se trata de un texto expositivo, la maestra puede:

- retomar la información más importante del texto para ampliarla y reformularla;
- enumerar la información más importante y escribirla en el pizarrón;
- revisar otros libros para contestar preguntas y dudas pendientes;
- incorporar otros aspectos sobre el tema no considerados en el texto.

En un grupo de primer ciclo los niños y la maestra leen un texto sobre los animales y sus crías.

Maestra: Entonces, hablamos ¿de cuántos animales?

Niños: Del cocodrilo, del pescado, del sapo.

Maestra: ¿Qué hace el sapo? ¿Cómo hace con sus crías?

Mariano: Levanta la cola y se los saca.

Favio: Ponen huevos en los charcos y lo abandonan.

Maestra: Vamos a poner primero el nombre del animal: el sapo. ¿Qué hace el sapo?

Favio: No se da cuenta que tiene…

Maestra: No se da cuenta cuando nacen porque, ¿qué hacían los sapos? Vamos a escribir. ¿Dónde colocan los huevos?

María: En charcos.

Maestra: En charcos. ¿Y cómo cuidan a los bebés, a las crías?

María: No las cuidan.

Ayelén: Las abandonan.

Maestra: En esta parte vamos a escribir los cuidados.

Ayelén: Abandonan a los huevos.

Maestra: Abandonan los huevos. Después, ¿de quién hablamos?

Mariano: Del pescado.

Maestra: ¿Cómo se llamaba el pescado del que hablamos?

Andrés: Trucha.

Maestra: ¿La trucha qué hacía con los huevitos? ¿Dónde los ponía? A ver, Andrés.

Andrés: Hicieron un pozo con la cola.

Maestra: Muy bien, hacen un pocito con la cola.

Mariano: Hacen pozos con la cola.

Maestra: ¿Y dejan en ese pozo los huevos?

Favio: ¡No! Los cuidan.

Maestra: Hacen pozos con la cola, dejan los huevos…

Mariano: En el nido.

Maestra: ¿La trucha cuida los huevos?
Mariano: Sí.
Maestra: ¿Cómo los cuidaba? ¿Se acuerdan?
Álvaro: Se quedan.
Maestra: ¿Se quedan para qué?
Mariano: Se quedan a cuidar a sus crías.
Maestra: Muy bien, se quedan a cuidar a sus crías. ¿Algo más? ¿Pasamos al otro animal? ¿El último cuál era?
María: Cocodrilo.
Maestra: ¿El cocodrilo dónde coloca los huevos?
María: En la tierra negra.
Mariano: En la tierra húmeda.
Maestra: ¿Se acuerdan qué hacía el cocodrilo con la tierra?
Álvaro: Hacía un pozo.
Maestra: No, un pozo no. ¿Qué otra cosa?
Andrés: Hace un nido.
Maestra: Hacen un nido y ¿ahí dejan los huevitos?
Andrés: Y lo tapan con barro.
Maestra: Muy bien, Andrés. Hacen un nido y lo tapan con barro.
Álvaro: Y salen.
Andrés: Lo tapan con barro.
Maestra: ¿Y cómo lo cuidaban?
Mariano: Se quedaban.
Maestra: Se quedan y una vez que crecen, ¿qué hacen?
Favio: Siguen a la mamá y al papá.
Maestra: ¿Para qué los seguían?
Mariano: Para aprender.
Maestra: Siguen al papá y a la mamá y así saben cómo comer.
Favio: Cuando sean grandes van a poner huevos.

Mediante este proceso de elaboración y reelaboración de los contenidos, los niños aprenden nuevos conceptos y amplían sus conocimientos sobre el mundo.

> Lectura compartida

La lectura compartida es una situación en la que el niño participa no sólo escuchando los fragmentos que lee la maestra o un compañero, sino también leyendo él mismo algunas palabras y frases. Si se trata de niños que están comenzando a leer, es importante que **ya conozcan el texto**, que el docente se lo haya leído una o dos veces antes de alentarlos a participar.

> Una maestra de una zona suburbana recurría a un juego para generar esta situación. Comenzaba la lectura y cuando se quitaba los anteojos los chicos debían seguir leyendo. Otra maestra de Salta se detenía, decía : "Plin, plin, plin", y los chicos atentos y siguiendo la lectura en su texto, la completaban.
> **Maestra**: Empiezo, cuando yo me saco los anteojos, ustedes siguen leyendo, ¿dale? "Nadie sabe dónde vive. Nadie en su casa lo…"
> **Andrés**: "…vio".
> **Maestra**: "Vio", muy bien. "Pero todos lo escuchamos al sapito…"
> **Elisa**: "…glo - glo - glo".
> **Maestra**: "Vivirá en la…".
> **Elisa**: "…chimenea".
> **Andrés**: "¿Dónde diablos se…".
> **Yohana**: "…metió?".
> **Florencia**: "…escondió?".
> **Maestra**: "¿Dónde canta cuando…".
> **Elisa**: "…llueve?".
> **Maestra**: "El sapito…".
> **Yohana**: "…glo - glo - glo".
> **Maestra**: Otra vez… (*Repite*.) Sigue leyendo Yohana.
> **Yohana**: "Vivirá en la chimenea".
> **Maestra**: Seguí vos, Andrés.
>
> *Los niños y las niñas nunca deben sentir que fracasan. Por eso, si están aprendiendo a leer, tienen que conocer el texto para sentirse seguros al participar de la lectura.*

Se pueden proponer otras situaciones de lectura compartida, como la que genera una maestra en la siguiente situación, quien invita a los niños a leer a coro junto con ella o

haciéndolo después que ella como un eco; también les da espacio para que lean solos, les pide que señalen algunas palabras en el texto.

Maestra: Acá en el título ¿qué dice?: "Leemos todos juntos".
Maestra y Elisa: "Yo me llamo… Tomás. Acá está mi perro Cachilo y cerca de la zanja está mi caballo Machuco".
Maestra: A ver, ¿dónde dice "perro"? (*Florencia señala la palabra en el texto*.) Muy bien, Florencia.
Florencia: Pasto.
Maestra: Empieza como *perro*, muy bien.
Florencia: Con la *a*.
Maestra: Muy bien, Flor. Bárbaro, ahora falta leer el texto de la banderita.
Maestra y Elisa: "Los niños y las niñas tienen derecho a un nombre y a una identidad".
Maestra: Vamos a dar vuelta la página.
Gabriel: Sí, señorita.
Maestra: Vamos a leer el título: "Un sapo en la zanja".
Nenes: "Un sapo en la zanja".
Maestra: Claudio. Acá dice "un sapo en la zanja". Vamos a leer: "Tomás salió del Centro de Apoyo y caminó hasta su casa".
Elisa: "Tomás salió del Centro de Apoyo y caminó hasta su casa".
Maestra: ¿Se acuerdan qué dijo Tomás?
Florencia: ¿Qué?
Maestra: "¡Qué rico olor!". Acá dice: "¡Qué rico olor!".
Claudio: "¡Qué rico olor!".
Maestra: Y ahí… "Hay tortas fritas". Abajo: "Tomó mate y comió pan y tortas fritas". Volvemos a leer todos juntos.

La lectura compartida puede realizarse sin la intervención del docente, asumiendo un niño mayor o más habilidoso ese papel.

Una maestra de una zona suburbana formó dos grupos, ambos integrados por niños de segundo y tercer año, y a cada uno le dio varias tiras de papel donde estaba escrito en fragmentos el cuento "El mono y el cocodrilo". Los niños tenían que rearmar este cuento que ya habían leído. Es evidente que Elisa, una niña de ter-

cer año que ya leía con fluidez, asume el papel de coordinar la actividad y orientar a los demás en la tarea de la que todos participan.

Elisa: ¿Y cómo empezaba la historia? ¿Cómo empezaba la historia?

Andrés: ¿A ver el libro?

Elisa: No, no te copies. (*Lee a sus compañeros*:) "Había una vez un mono que vivía cerca de un río donde había cocodrilos". Ahí empieza. Andrea. ¿Lo pegamos?

Andrea, la maestra, le da una plasticola a Elisa. Elisa pega la primera tira.

Elisa: Ésta es la primera parte. Vamos a ver la otra. ¿La segunda parte era: "El mono convenció al cocodrilo de que había dejado el corazón en el árbol"?

Andrés y Florencia: Nooo.

Elisa: No. ¿"Cuando llegaron a la orilla el mono se trepó al árbol y se burló del cocodrilo"?

Andrés y Florencia: No.

Elisa: ¿"El cocodrilo había armado un plan para matar al mono y cortarle el corazón"? (*Elisa mira asintiendo a sus compañeros y pega la tirita.*)

Andrés: Sí.

Claudio: No, pero primero era "La mamá del cocodrilo le pidió a su hijo el corazón del mono".

Elisa: Ah, cierto. (*Busca entre las tiritas que tiene la que necesitan*.) A ver, acá. Esperen que pego las tres que ya tenemos. (*Las pega*.) ¿La cuarta es "El mono convenció al cocodrilo de que había dejado el corazón en el árbol"?

Florencia: No.

Elisa: ¡Ah! Ésta es "Cuando…". A ver, leela vos ésta. (*Le pasa a Andrés una de las tiritas*.)

Andrés: "Cuando estaban en el medio del río el cocodrilo quiso ahogar al mono para sacarle el corazón".

Elisa: ¿Y qué pasó? ¿Lo ahogó o no?

Florencia y Claudio: Nooo.

Andrés: No. No lo ahogó. ¿Ahora viene ésta? ¿"El mono convenció al cocodrilo de que había dejado el corazón en el árbol"?

Florencia: Sí, pegá acá.

> Lectura guiada

En esta situación los niños **leen un texto solos** o en grupos pero la maestra, aunque no realice la lectura, andamia el proceso dándoles **indicaciones** que faciliten su com-

prensión. Tiene con ellos una *primera mirada* o idea general del texto:

- lee el título y plantea un interrogante a partir de éste,
- explica el significado de palabras desconocidas o poco frecuentes, leyendo el fragmento donde se encuentran,
- señala y hace que los niños subrayen las palabras que les proporcionan pistas para hacer inferencias,
- promueve un intercambio general sobre el texto que active los conocimientos de los niños y les proporcione la información necesaria para entenderlo,
- puede escribir en el pizarrón una o dos oraciones que resuman el contenido y que sean una guía general del proceso de comprensión.

La maestra había leído a todos los niños una de las aventuras de Tomás: a Tomás y al pirata Pata de Palo los persiguen otros piratas para sacarles el mapa de un tesoro. Días después trae al grupo de tercer año el cuento "El tesoro escondido del Capitán Tifón" y, antes de que lo lean, da lugar a un intercambio que ejemplifica la situación de lectura guiada.

Maestra: (*Lee el título*:) "El tesoro escondido del Capitán Tifón". ¿Cuál será el tesoro y dónde lo habrá escondido? (*Los niños miran los dibujos*.)

Romina: Debe tener un mapa.

Mariana: Una pistola y la espada.

Romina: ¡El tesoro!

Maestra: Ahí están los mapas, acá el tesoro. ¿Qué más tiene el Capitán Tifón?

Juan: El bote tiene.

Maestra: ¿Cómo se llamaba el barco, te acordás?

Juan: Galeón.

Maestra: Genial. (*escribe en el pizarrón "galeón"*.)

Romina: Está cavando un pozo para ponerlo.

Maestra: Sí, el Capitán Tifón era un pirata muy astuto…

Leticia: ¿Astuto qué es?

Maestra: ¿Qué es ser astuto?

Juan: Que es listo…

Maestra: Que es listo, que es inteligente, hábil, que sabe engañar a los demás. ¿Qué puede hacer un pirata astuto?

Juan: Hace trampa para que no le encuentren el tesoro.

Maestra: Claro, ahí está. Tifón hacía cosas de piratas: capturaba barcos, incendia-

ba pueblos enteros…

Natalia: Escribía mapas…

Maestra: Sí, dibujaba mapas para poder encontrar los tesoros que escondía en islas desiertas. ¿Cómo son esas islas?

Mariana: Que no hay nada.

Maestra: Tifón dibujaba el recorrido, el camino que él tenía que hacer para encontrar todos sus tesoros.

Juan: Hacía trampa para que no lo encuentren al tesoro.

Maestra: Sí, sólo él entendía el mapa, así podía encontrar el tesoro. Miren lo que dice acá: "Los enterraba en el polo norte, los enterraba en el polo sur, los enterraba por todo el mundo". ¿Se acuerdan del globo terráqueo, de la pelota de la Tierra?

Romina: Sí, que estaba el polo sur, el polo norte.

Maestra: ¿Dónde está el polo norte?

Mariana: Arriba de todo.

Maestra: ¿Y el polo sur?

Mariana: Debajo de todo.

Romina: ¿Dónde hace más frío?

Maestra: En los dos lados hace mucho, mucho frío.

Luego, la maestra deja al grupo para que lean solos.

> Lectura independiente

Cuando se habla de lectura independiente se puede hacer referencia a dos situaciones distintas: una que prepara y plantea la maestra y otra generada por los mismos niños. Se pueden diseñar múltiples situaciones para que los niños lean textos solos o junto con otros niños. En un principio los textos serán breves para no desalentarlos; un texto breve no necesariamente carece de interés. En estas situaciones los niños pueden leer mensajes, adivinanzas, chistes, historietas.

Si el aula cuenta con una biblioteca y un espacio reservado para la lectura, los niños mismos generan situaciones de lectura al acercarse a la biblioteca y revisar o leer algún libro, luego de haber terminado una tarea, al entrar en el aula mientras van llegando sus compañeros, al invitar a la mamá o a un hermanito a conocer un libro nuevo. Que los niños den lugar a estas situaciones dependerá en parte del interés por la lectura que la escuela promueva y del clima y la dinámica del aula.

Preguntas para niños inteligentes

En las situaciones de lectura presentadas, las intervenciones de la maestra proporcionan un andamiaje para que se desarrollen las estrategias de comprensión: realizar inferencias, atender al propio proceso y autocontrolar la comprensión, determinar las causas y las consecuencias de los hechos, ordenarlos temporalmente, identificar la información relevante y el tema. Estas situaciones resultan muy importantes, pero no son las únicas que permiten aprender a comprender un texto; también hay situaciones en las cuales mediante preguntas las maestras pueden desarrollar un **aspecto específico de la comprensión, una estrategia particular**. Para ello es posible recurrir a textos breves especialmente elaborados y plantear situaciones de juego que impliquen un desafío para los niños:

> ¿Cuáles son las pistas?

La maestra explica a los niños que se trata de historias que tienen un acertijo, por lo que son difíciles de comprender. En las historias no se dice todo lo que está pasando pero hay pistas para saberlo.
La maestra lee el texto o se lo da a los niños para que lo lean. Éstos tienen que atender a las pistas para responder la pregunta que les plantea la maestra. Por ejemplo, en el siguiente caso:

> **¿Qué estaba haciendo Pedro?**
> Pedro estaba recostado sobre el bote. El agua estaba cada vez más cerca y con un palo trató de alcanzarlo. De pronto vio que el sombrero se movía. Pero el palo era muy corto. Entonces pensó en la caña de pescar.

Para responder la pregunta, los niños y la maestra deben encontrar las pistas en el texto y subrayarlas. Éstas son:
Lugar: bote, agua, caña de pescar.
Acción: alcanzar, palo en la mano, palo corto, caña de pescar.

> Una maestra de tercer año leyó ese texto a los niños después de explicarles que se trataba de un texto *especial*, volvió a leerlo para modelar el proceso. Mediante preguntas y comentarios, va guiando a los niños para que realicen las inferencias que el texto requiere.

Maestra: "Pedro estaba recostado sobre el bote".

Lautaro: ¡Está en el río!

Maestra: Sí, está en un bote, pero ¿dónde estaré el bote? Sigo leyendo: "El agua estaba cada vez más cerca. Con un palo trató de alcanzarlo".

Lautaro: Yo dije, en un río.

Juan: Hay agua.

Maestra: Sí, está en un bote en el agua. ¿Por qué está en el agua "cada vez más cerca"?

Romina: Porque está ahí.

Juan: Porque se asoma.

Maestra: Sí, el agua está ahí y como él, que se asoma por el borde del bote la tiene cada vez más cerca. ¿Para qué se asoma? Dice: "Con un palo trató de alcanzarlo".

Romina: Trata de agarrar.

Maestra: A ver, sigo: "De pronto vio que el sombrero se movía".

Juan: ¡Quiere agarrar el sombrero!

Maestra: Entonces, Pedro estaba en el bote y trataba de agarrar su sombrero. ¿Sería su sombrero? "Pero el palo era muy corto". Si el palo era muy corto, ¿llegaba al sombrero?

Martín: No.

Maestra: Además, el sombrero se movía, se debía estar yendo el bote.

Lautaro: El sombrero se iba.

Maestra: "Entonces pensó en la caña de pescar". ¿Qué podía hacer con la caña?

Romina: ¡Pescar el sombrero!

Maestra: Entonces si tenía una caña, podemos pensar que Pedro había ido…

Lautaro: …a pescar al río…

Maestra: …y se le voló el sombrero.

¿Qué, quién? Se trata de situaciones de lectura de textos donde las preguntas conducen a los niños a buscar qué palabras se refieren a lo mismo, es decir, qué palabras tienen el mismo referente. La maestra lee el texto o lo leen los niños y luego pregunta por la referencia:

Juan era muy colaborador y ayudaba siempre a su papá. Un día el papá dijo: "Hay

que arreglar el techo". Juan rápidamente respondió: "Yo lo haré". ¿Qué iba a hacer Juan?

María y Lucía habían salido a pasear. De pronto se levantó viento y comenzó a hacer frío. María le pidió a Lucía un abrigo porque ella sintió frío. ¿Quién sintió frío?

¿Qué está(n) haciendo? Estas situaciones tienen como objetivo que los niños identifiquen las pistas para inferir una acción.

La maestra puede formar grupos de tres o cuatro niños y a cada uno darle una acción escrita en una tarjeta (bailar, pintar, cantar). Los niños escriben un párrafo que proporciona pistas para descubrir la acción sin mencionarla. Cada grupo lee a los demás lo que ha escrito y los otros niños tienen que responder a la pregunta infiriendo la acción.

Juana prendió la radio y comenzó a moverse siguiendo el ritmo.
¿Qué estaba haciendo Juana?

¿Dónde se equivocó el escritor? La maestra plantea esta situación como el juego de los correctores. Los niños como correctores de un texto tienen que identificar el error del escritor.

Las abejas

Las abejas son animales pequeños y peludos de grandes ojos y alas muy ágiles. Cuando vuelan, mueven las alas a toda velocidad. Las abejas no tienen alas; son muy trabajadoras y pasan todo el día volando de flor en flor.

Para identificar el error cometido por el escritor que vuelve incoherente el texto ("Las abejas no tienen alas"), los niños tienen que monitorear, esto es, controlar su comprensión del texto. Al hacerlo desarrollan estrategias metacognitivas.

Al crear situaciones frecuentes de lectura con textos bien estructurados y promover la interacción de los niños con el texto mediante preguntas y comentarios, las maestras construyen un andamiaje para el desarrollo de estrategias de comprensión.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Entre compañeros pueden recordar qué cuentos, leyendas, chistes u otros textos les gustaba leer cuando eran chicos. Si aún conservan algunos de esos libros, pueden llevarlos al aula y compartir con los chicos su gusto e interés por la lectura.

2 Es importante que los maestros muestren interés por las inquietudes de los chicos, les pregunten por sus libros o lecturas favoritas y los alienten a compartir con los demás esas lecturas. Tanto los maestros como los chicos sentirán que forman parte de una *comunidad de lectores*.

3 Con otros maestros pueden revisar los libros que hay en la biblioteca y seleccionar aquellos que puedan ser interesantes para trabajar con los niños.

4 Antes de realizar una lectura, pueden consultar a otros maestros sobre las palabras que les parecen que los niños no conocen, sobre la información que creen que falta en el texto, sobre los conocimientos necesarios para comprenderlos.

5 Antes de realizar una actividad, entre compañeros pueden decidir qué situación de lectura (lectura en voz alta hecha por el maestro, lectura compartida…) se elegirá para cada uno de los textos atendiendo a las características de éstos y a las habilidades de lectura de los niños.

6 Con los compañeros de trabajo pueden pensar cómo promover en las situaciones de lectura la participación de todos los niños de acuerdo con sus posibilidades.

7 Con otros maestros pueden organizar un Club de Lectores invitando a padres, familiares, vecinos a compartir situaciones de lectura, contar cuentos, recitar poesías, leer noticias y otros textos.

8 Con otros maestros pueden evaluar, mediante la observación constante del desempeño de los niños, sus avances, los aspectos que resultan más problemáticos e ir ajustando sus intervenciones a los cambios que se van produciendo en los niños.

módulo 8

Pensar y escribir

ESCRIBIR TEXTOS

De las ideas a un texto escrito

Cuando escribimos un texto realizamos diversos y complejos procesos:

- planificamos las ideas que queremos comunicar por escrito, considerando a quién va dirigido, qué forma tendrá, cómo se organizará la información;

- redactamos o traducimos las ideas que queremos decir en lenguaje, en una secuencia de palabras, eligiendo términos precisos que conformen oraciones conectadas entre sí, bien ordenadas, con la puntuación requerida para organizar el significado;

- revisamos, leemos y releemos lo escrito para comprobar si el texto expresa bien nuestra intención, si se ajusta a la audiencia (aquellos que lo van a leer), si es coherente –es decir, si la idea central y los subtemas son claros–, si las partes del texto están bien conectadas, si tiene la forma adecuada al tipo de texto (¿se parece a una noticia, cuento, carta?), si la ortografía es correcta y la sintaxis, apropiada.

> En los escritores expertos los procesos de planificar, redactar y revisar no se producen en forma sucesiva, uno después del otro, sino que, al mismo tiempo que van escribiendo fragmentos, los van revisando, corrigiendo y van planificando cómo seguir. La escritura de textos se caracteriza por este ir hacia atrás, al corregir, e ir hacia delante, avanzando hacia otras ideas y palabras, al planificar y redactar.

> Tanto en la lectura y comprensión de un texto como en su escritura, el lector-escritor tiene que recurrir a sus **conocimientos sobre el mundo, sobre el lenguaje oral**

y escrito y sobre los distintos tipos de texto. Pero la escritura demanda mayores habilidades en el uso de recursos y estrategias cognitivas y lingüísticas: en la lectura, el lector procesa un texto que es resultado del esfuerzo de otro; en la escritura, el escritor es quien debe realizar el mayor esfuerzo.

> ¿Qué sabe hacer un escritor experto?

Imaginemos una situación de escritura: queremos enviar una carta a un diario solicitando apoyo a la comunidad para un proyecto de huerta en nuestra escuela.

• Como escritores expertos tenemos conocimientos sobre la clase de texto adecuado para la situación.

Sabemos cómo es una carta formal, cuáles son las diferencias con una carta personal, cuáles son sus partes, cómo deben distribuirse en la hoja, qué información hay que incluir y en qué orden, etc.

A un escritor inexperto en la misma situación esto le produciría dudas difíciles o imposibles de resolver. Por ejemplo, ¿será correcto escribir "estimado director"? ¿Por dónde empiezo, qué escribo primero? ¿Debo contar toda la historia de la escuela, aunque no tenga nada que ver con el proyecto para el cual solicito el apoyo? ¿Habrá que escribir la fecha? ¿Dónde?...

• Como escritores expertos pensamos antes de escribir.

Antes de comenzar la escritura, organizamos mentalmente los contenidos que vamos a exponer. ¿Cuáles serán los objetivos del proyecto? ¿Cuántos niños van a participar? ¿Para qué solicitamos el apoyo? Para herramientas, para comprar semillas, asesoramiento técnico. La planificación del contenido nos permite darnos cuenta de qué información falta y, por lo tanto, necesitamos buscarla como tarea previa. Por ejemplo, se pueden buscar en la comunidad datos sobre la situación económica y social de los niños: ¿cuántos niños tienen padres que están desocupados? ¿Cuántos pertenecen a familias muy numerosas? ¿En cuántas familias la mamá es jefa de hogar? ¿Cuántos de estas familias con dificultades podrían beneficiarse con los productos de la huerta?

Por el contrario, es muy frecuente que un escritor inexperto empiece la tarea directamente, sin haber planeado mentalmente qué desea escribir. Estos escritores anotan sus ideas a medida que se les van ocurriendo y, así, es frecuente que el texto presente la información mal ordenada, con repeticiones u omisiones importantes.

Para enseñar a escribir textos es importante que el andamiaje del maestro lleve a los niños a pensar, preparar y organizar lo que se va a escribir, esto es, a planificar su texto.

• Como escritores expertos redactamos borradores antes de la versión definitiva. Sólo cuando el texto que se va a redactar es muy sencillo, hacemos directamente la versión definitiva. Por ejemplo, cuando escribimos una tarjeta postal en la que enviamos cariños a nuestros familiares, generalmente, no hacemos antes un borrador. Pero una carta formal es una tarea más complicada, de modo que redactamos primero una versión provisoria, sabiendo que es probable que en ella haya errores u olvidos que más tarde habrá que corregir.
Un escritor inexperto, en cambio, desconoce la utilidad de hacer borradores: escribirá la carta *de una vez* y ése será el texto que envíe al diario.

Para enseñar a escribir textos es importante que el andamiaje del maestro lleve a los niños a prever que pueden tener errores en la redacción y a tomar conciencia de que la versión definitiva de un texto requiere uno o algunos borradores previos.

• Como escritores expertos revisamos y corregimos el texto.
El texto escrito puede ser leído cuantas veces sea necesario. ¿Para qué sirve releer un texto que hemos escrito? Para revisarlo, identificar los errores que cometimos y corregirlos. En cada relectura podemos examinar un aspecto diferente. Por ejemplo, en la primera relectura controlamos el contenido de la carta al diario: miramos si se nos olvidó citar algún dato importante o si éstos estaban adecuadamente jerarquizados. Una segunda relectura nos permite revisar la redacción: ¿nos expresamos con claridad o hay ambigüedades e ideas confusas? Releemos poniéndonos en el lugar del receptor y pensamos: "Si yo fuera uno de los lectores del diario, ¿comprendería fácilmente lo que aquí se quiere decir, lo que se solicita?". Otra relectura puede servir para controlar la ortografía y la puntuación. Por último, siempre hay una revisión final que nos permite ver *cómo quedó* el texto definitivo.
El objetivo de la revisión, entonces, es realizar todas las correcciones necesarias para mejorar nuestro texto y hacer que funcione para nuestros propósitos e intenciones: *el apoyo para nuestro proyecto*.
Un escritor inexperto no revisa o revisa poco. Cuando corrige (o cambia de idea mien-

tras está escribiendo) lo hace sobre el texto definitivo, ya que no se le ocurre *pasarlo en limpio*. No piensa en el receptor mientras escribe: si a él le parece claro lo que está diciendo, supone que tiene que ser claro para todos.
El análisis de lo que hace un escritor experto ejemplifica los procesos que tienen lugar cuando se escribe o redacta un texto.

Para enseñar a escribir textos es importante que el andamiaje del maestro lleve a los niños a darse cuenta de la necesidad de revisar los textos que escriben y que les acerque los conocimientos necesarios para poder hacer las correcciones pertinentes.

> La escritura de textos comprende, entonces, varios procesos:[26]

Planificar
- pensar qué escribir,
- decidir cómo escribirlo,
- buscar la información que necesito antes de comenzar.

Redactar
- escribir la primera versión del texto.

Revisar y corregir
- releer el borrador,
- buscar errores,
- solucionar los problemas de escritura encontrados,
- decidir si refleja nuestros propósitos.

Redactar el texto definitivo
- escribir otra versión del texto siguiendo las correcciones.

Estos procesos pueden **superponerse** y producirse en forma relativamente paralela, puesto que es posible ir corrigiendo a medida que se va redactando. Además, pueden **repetirse** todas las veces que sea necesario, según la dificultad del texto que estamos escribiendo. Si se trata de un texto no muy complejo, con una sola revisión será suficiente, pero un texto más elaborado requiere generalmente varias revisiones.

> Los niños y las niñas, por supuesto, son **escritores inexpertos** cuando enfrentan por primera vez la tarea de escribir un texto. Desconocen en esas primeras etapas del camino la utilidad de planificar, revisar y corregir los textos que redactan. Creen que escribir es ir poniendo sobre el papel las ideas a medida que van surgiendo. Cuando planifican, no seleccionan información ni revisan mientras escriben. Una vez escrito el texto, si revisan y corrigen, se limitan a agregar información, insertar nuevos fragmentos, sin una visión general del texto que les permita mantener y mejorar la coherencia global.
Es importante que el maestro enseñe a los niños a planificar, escribir borradores, revisar y corregir, incluso antes que dominen por completo la escritura.

> En las situaciones de escritura, para que los niños y las niñas inicien el recorrido que los llevará a ser escritores expertos, el **andamiaje** del maestro debe tender a que tomen conciencia de que todo texto escrito es resultado de un proceso y no un producto rápidamente redactado para satisfacer una tarea escolar.

Los niños y las niñas escriben textos

Cuando los niños y las niñas participan en situaciones de escritura de textos con el andamiaje y el apoyo de adultos alfabetizados, pueden ir adquiriendo en forma simultánea diversas habilidades y conocimientos para producir textos escritos de calidad. En estas situaciones los niños llegan a dominar no sólo habilidades de escritura de palabras, sino también el uso de recursos lingüísticos para producir textos coherentes y cohesivos.

Algunas de las habilidades y los recursos que los niños y las niñas aprenden en estas situaciones son:

> El formato convencional de distintas clases de textos.

Una niña de 5 años, Lucía, escribe el comienzo de un cuento: “Una ves abia una

nena qe tenia un querbo y el querbo estaba loqo y un dia el cuerbo fe a pasear".
Decide luego abandonar la tarea.
El comienzo del cuento, que responde a la estructura canónica de un cuento tradicional, muestra los conocimientos de la niña sobre el discurso narrativo. Comienza con la fórmula de ficción "una vez había", presenta a los protagonistas (una nena y un cuervo) y completa la escena indicando una característica del cuervo: "estaba loco". Luego relata el evento inicial, marcado por una frase temporal "un día" y el pretérito simple "fue".

Adrián, de 5 años, escribe una carta de despedida a Dimpi (un personaje de un libro de lectura, un extraterrestre que se vuelve a su planeta):
"Dimpi, quiero que cuando vuelvas traigas a tu familia porque la quiero conocer.
Cuando sea grande voi a ir a visitarte a tu planeta marte en un coete espacial.
Te mando un abrazo terrícola.
Adri".
El texto revela el dominio del formato convencional de la carta (el encabezamiento con el nombre del receptor, el saludo final, la firma…).

> El estilo de lenguaje escrito (vocabulario preciso, integración de la información con subordinadas).

En un grupo de tercer año, los niños están escribiendo una noticia:
Mariano: …y el chorro se escapó.
Jimena: "El delincuente", mejor poné "el delincuente".
Maestra: Muy bien. Cuando escribimos noticias algunas palabras quedan mejor que otras.
Jimena ha comenzado a identificar el vocabulario más apropiado al lenguaje escrito.

• Los signos de puntuación (coma, punto, dos puntos, signos de interrogación y exclamación).

Sofía, a los 3 años y 9 meses, escribe varias líneas de garabatos y lee a la mamá su mensaje: "Querida mamá, dos puntos, si no me prestás tus marcadores me voy a enojar y no te voy a dar los míos de colores, punto.
Chau"

La *lectura* que la niña realiza de su texto muestra el dominio que tiene del uso que debe hacerse de los signos de puntuación (punto y dos puntos).

• A usar conectivos o nexos (pero, como, cuando, porque, ya que, aunque, sin embargo, por esa razón, en conclusión, del mismo modo, un tiempo después).

Ana está escribiendo una noticia sobre la internación de su papá:
Ana: Mi papá está en el hospital.
Maestra: ¿En el hospital? ¿Por qué?
Ana: Porque se cayó en la obra.
Maestra: Entonces escribilo así: "A mi papá lo llevaron al hospital porque…".
Al compartir la situación de escritura con la niña, la maestra le muestra cómo explicitar causas por medio de nexos y cómo integrar la información mediante subordinadas.

• La ortografía convencional.

Diana, de 6 años, empieza a escribir un cuento y se interrumpe para preguntar:
"Había una vez una jirafa…" ¿Irá con *j* o con *g*?
La niña tiene *conciencia ortográfica*, esto es, conciencia de que hay distintas letras que representan el mismo sonido y que debe atender a esta dificultad al escribir las palabras.

• A mantener la consistencia en los tiempos verbales.

Nicolás, de 7 años, comenzó a escribir una experiencia personal con su maestra.
Nicolás: Ayer fue mi cumpleaños. Mi mamá me compró harina, leche y huevos y hace una torta..
Maestra: ¿Cuándo hace la torta? ¿Hoy o ayer?
Nicolás: Ayer.
Maestra: Ah, entonces, *hizo*.
La maestra colabora con él para que los tiempos verbales reflejen los hechos de su historia.

• A mantener la consistencia en la persona narrativa.

Gisela participa en una situación de escritura compartida con su maestra y sus compañeros.
Gisela: Ana miró la televisión, comió la comida y entonces me fui a dormir porque estaba muy cansada.
Mariano: "Se fue".
Maestra: Muy bien, "se fue". Muy bien.
La intervención de Mariano lleva a Gisela a mantener la persona narrativa.

• A usar las convenciones de diálogo.

En un grupo de 5 años de un Jardín de infantes:
Maestra: ¿Cómo podemos hacer para saber que ese nene que dibujó Agustín está hablando?
David: Un globito.
Eduardo: Sí, le dibujamos un globito.
Maestra: (*Hace el globo*.) ¿Y ahora?
Adrián: Escribimos.
Maestra: ¿Escribimos qué?
Adrián: Lo que dice.
Maestra: ¿Qué está diciendo?
Agustín: Soy muy fuerte.
La maestra lo escribe y lo leen entre todos.
Maestra: ¿Y cómo hacemos para saber qué está pensando?
Luis: Le hacemos muchos globitos chiquitos.
La maestra genera un intercambio sobre las convenciones del diálogo en las historietas.

• A emplear distintos verbos de decir.

En la escritura de diálogos los niños aprenden a emplear verbos de decir, tales como *explicar, aceptar, ordenar, lamentar* y no sólo *decir, preguntar* y *contestar*.

En un grupo de primer ciclo de una escuela urbana están escribiendo entre todos la síntesis de una entrevista a una madre:
Milton: …Y nos dijo que para juntar algodón usaba una bolsa grande.

Diego: Sí, y dijo que la bolsa la arrastraba.
Maestra: Podemos poner: "Laura nos explicó cómo juntan algodón con una bolsa…".

El aprendizaje de la escritura de textos es un proceso muy extenso que comienza tempranamente y se prolonga a lo largo de todos los años de la escolaridad, a medida que se incorporan textos más variados y complejos (relatos de experiencias personales, cuentos, mensajes, noticias, cartas en un estilo formal, instrucciones, textos expositivos, etc.). Los niños y las niñas encontrarán muchos menos obstáculos en el camino si desde pequeños se los ayuda a atender las particularidades de este tipo de textos y a reflexionar sobre cómo emplear cada una de estas formas textuales en la reelaboración de sus ideas mediante la escritura.

Si se alienta a los niños a escribir desde pequeños –aun cuando no tengan un dominio completo del sistema de escritura–, se perciben a sí mismos como escritores y adquieren confianza en sus capacidades para expresarse por escrito.

Reflexionar para escribir textos

Cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de participar en situaciones de escritura con adultos alfabetizados (lectores y escritores expertos), aprenden que la escritura no es poner palabras sobre un papel, sino que es un proceso reflexivo.

> El **andamiaje** del maestro u otros adultos puede orientar a los niños a reflexionar durante el proceso de escritura formulándose preguntas al planificar, redactar y corregir lo que escriben; de modo tal que el texto escrito resuelve la reconstrucción más acertada de las ideas de los niños. Para **planificar el texto** los niños pueden preguntarse:

- ¿Qué clase de texto vamos a escribir?

Puede ser una carta, una receta de cocina, una página de nuestro diario personal… Las características de cada clase son diferentes (la distribución del texto en la página, el esti-

lo, el vocabulario, etc.) y hay que respetarlas.

- ¿Con qué propósito vamos a escribirlo?

La misma clase de texto puede escribirse con diferentes propósitos. En el caso de la carta, por ejemplo, se puede escribir para dar una información importante, para saludar a alguien que no veo hace mucho tiempo, para pedir disculpas, etc.

- ¿Qué contenido vamos a desarrollar?

Además del tema general, más abarcador, del texto, hay que pensar en los distintos aspectos del contenido que se expondrá y en qué orden se hará.

- ¿A quién le vamos a escribir?

Algunos textos, como las cartas, se dirigen a una persona en particular, es decir, tienen una audiencia o receptor concreto. Sin embargo, éste no es el caso de la mayor parte de los textos escritos. Un novelista o un científico, por ejemplo, no se dirigen a una sola persona concreta cuando escriben, sino que piensan en un público amplio de lectores que comparte algunas características: les gustan las historias de aventuras, quieren ampliar sus conocimientos en esa ciencia, etc. En este caso, se escribe para una audiencia que hay que imaginar.

> El **andamiaje** del maestro tiene que conducir a los niños y las niñas no sólo a hacerse preguntas antes de comenzar a escribir, sino también a reflexionar durante la tarea de escritura y después de ésta. Para **redactar** y **corregir** el texto pueden plantearse interrogantes tales como:

- ¿Cuál es la palabra más precisa para expresar esta idea?
- ¿Qué otra palabra puedo usar para evitar la repetición?
- ¿Debo comenzar un nuevo párrafo?
- ¿Estoy utilizando los tiempos verbales correctos?
- ¿Se comprende lo que estoy escribiendo? ¿Cómo podría hacerlo más claro?
- ¿Los signos de exclamación me ayudan en este caso a representar lo que quiero comunicar?
- ¿Mantengo a lo largo del texto la persona que narra?

Cuando los niños y las niñas participan de situaciones en las que conversan, piensan, escriben, leen y revisan, reflexionan y corrigen lo que han escrito, se perciben a sí mismos como escritores y lectores y aprenden a dialogar con los textos que están construyendo. En el curso de este proceso, van alcanzando un dominio cada vez mayor de la escritura, uno de los instrumentos más poderosos para aprender sobre el mundo y comunicarse con él.

¿CÓMO ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS?

Las situaciones de escritura

> Para que los niños y las niñas aprendan a escribir textos deben tener múltiples oportunidades de escribir en colaboración con otras personas textos variados y con diferentes propósitos:

- escritura de cartas a amigos, maestros, familiares, colaboradores de la escuela, a un diario o una revista;
- escritura de mensajes entre los niños, entre los personajes de un cuento que leyeron,
- reescritura de textos, cuentos que leyeron;
- escritura de experiencias vividas, diarios personales;
- escritura poética de coplas, poesías, canciones;
- escritura de diálogos entre niños, entre los personajes de un cuento;
- escritura de historietas a partir de imágenes, a partir de una serie de palabras, a partir de un tema;
- escritura de noticias para el diario mural;
- escritura de epígrafes de fotos e ilustraciones.

> La participación de los niños en las situaciones de escritura variará en función de los conocimientos y las habilidades que hayan adquirido y del tipo de texto que vayan a escribir. Cuanto menos dominio tengan los niños de la escritura o cuanto más difícil sea el tipo de texto y la tarea propuesta, mayor será la participación y el andamiaje del maestro.

> De acuerdo con la participación que se espere de los niños pueden tener lugar cuatro situaciones:

- escriben lo que decimos,
- escritura compartida,
- escritura guiada y
- escritura independiente.

Escriben lo que decimos

> En esta situación el andamiaje del maestro consiste en **hacer por el niño lo que éste todavía no puede realizar solo: escribir en forma convencional**. ¿Cómo participa el niño? El niño participa en la **elaboración del contenido del texto** que el maestro irá escribiendo a la vista de todos.
El maestro proporciona un modelo sobre todo el proceso pensando en voz alta: haciendo preguntas y estableciendo un diálogo con el texto en el que hace participar a los niños.

• Los niños, aunque todavía no sepan escribir, pueden aprender que hay que planificar la escritura.

En un grupo de primer ciclo de un centro de apoyo escolar de un barrio suburbano la maestra generaba semanalmente una situación en la que ella escribía las experiencias personales que los niños relataban. Los niños piensan y dicen la historia antes que la maestra comience a escribir.
Maestra: Ahora con la ayuda de todos ustedes vamos a contar otra vez la historia que contó Mariano. Así nos ponemos de acuerdo en cómo la vamos a escribir porque, si no está ordenada, el que la lea no la va a entender. Bueno, Mariano, decinos la historia del caballo, despacito que entre todos te vamos ayudando.
Mariano: Un día estaba lloviendo.
Nadia: Y el poni lo agarró de los pies.
Maestra: A ver, acá hay un montón de cosas que faltan, que Mariano nos contó. A ver si se acuerdan. Un día estaba lloviendo… ¿Y después que pasó?

• Durante la escritura, el maestro hace preguntas para que los niños seleccionen la información pensando en el lector.

Mariano: Un día estaba lloviendo y me tiré a la zanja y había un poni.
Maestra: *(Escribe)* "Un día estaba lloviendo y Mariano se tiró a la zanja". Acá, el poni, ¿cómo estaba? ¿Vivo o muerto?
Mariano: Muerto, tirado.
Maestra: Entonces pongamos eso, si no la gente no va a saber. "Había un poni muerto...".

• El maestro orienta a los niños para que seleccionen las palabras más adecuadas.

Maestra: "Había un poni muerto adentro de la zanja y el poni le agarró los..."
María: De los pies.
Maestra: ¿Cómo se los agarró?
María: Así.
Maestra: ¿Con la mano?
Mariano: Me enganchó así.
Maestra: Ah, entonces no te agarró, se enganchó. "Había un poni muerto en la zanja y Mariano se enganchó..."
Nadia: "...la pata con la boca".
Maestra: ¿La pata? ¿Mariano tiene pata?
Nadia: Pie.
Maestra: El pie, muy bien. María, decímelo, dictame: "Se le enganchó el pie..."
María: "...en la boca del poni".

• El maestro promueve la colaboración de los niños en la corrección del texto.

Maestra: "Mariano se enganchó el pie en la boca del poni y gritó como un loco y vino Raúl...". ¿Tanto "y"? ¿Qué podemos poner?
Ayelén: Poné punto.
Sonia: "Entonces vino Raúl".

Escritura compartida

En esta situación el maestro escribe junto con los niños. La escritura es compartida porque los niños cumplen un papel más activo, ya que **ellos también escriben**.

> En un principio, el maestro escribe la mayor parte del texto y, progresivamente, los niños escribirán más. A medida que los niños vayan adquiriendo un mayor dominio de la escritura, espontáneamente se puede ir produciendo el **traspaso en la responsabilidad de la tarea** del maestro a los niños.

En un grupo de primer año en una escuela urbana se creaban situaciones de escritura compartida: en torno al diario mural los niños relataban noticias del barrio, elegían una y con la ayuda de la maestra la escribían.
Maestra: Bueno, entonces vamos a escribir la noticia de Gabriel. ¿Cómo era tu noticia?
Gabriel: Que me voy a visitar a mi abuela.
Maestra: ¿Dónde vive tu abuela? Tenés que decir; si no, el que lea la noticia no va a saber a qué lugar vas.
Gabriel: En Paraguay.
Maestra: Al Paraguay. Bueno, ¿cómo podemos armar la noticia para escribirla en el diario?
Mariano: Gabriel se va a Paraguay para visitar a su abuela.
Maestra: Muy bien. Vamos a escribir. ¿Quién empieza? Gabriel va a escribir su nombre? ¿Te animás?
Gabriel escribe su nombre.
Carolina: Yo, seño.
Maestra: Bueno, poné: "Se va".
Carolina: "Se" con la de *casa*.
Maestra: No, con la *s*, como en *sapo*.
Carolina escribe.
Maestra: "Paraguay" lo voy a escribir yo porque, miren, es difícil.
Vení, Favio, escribí vos "a visitar". Te vamos a ayudar.
Nadia: AAAAA
Favio: La de *ananá*.
Ayelén: "Visitar", con *v* corta.

Favio: ¿Cuál era la *v* corta?
Maestra: Mirá, así. Yo te la hago. Ahora viiiiiiii
Favio: Viiiiiiiii. La de *indio*.

El maestro escribe partes del texto y colabora con los niños en todos los procesos de producción del relato: los ayuda a explicitar la información que el lector puede no conocer ("Gabriel va a Paraguay"), prolonga los sonidos para que los niños puedan escribir y responde dudas ortográficas.

Escritura guiada

> En las situaciones de escritura guiada el maestro no escribe por los niños ni con ellos pero continúa colaborando con el contenido y la organización del texto, revisándolo y corrigiéndolo junto con los niños. Durante la escritura, responde las preguntas y dudas de los alumnos.

• El proceso comienza, como siempre, planificando lo que se va a escribir.

En un grupo de primer ciclo del conurbano, dos niñas, Florencia y Cintia, escriben juntas un cuento.
Maestra: Los que ya terminaron de pensar el cuento me llaman para contármelo.
Florencia: Seño, nosotras tenemos pensado todo ya.
Maestra: A ver, ¿qué van a escribir?
Florencia: Que había una vez un mono en un hospital que era muy malo, que quería que lo atiendan rápido. No lo podían atender porque tenían otra emergencia para atender y después lo atendieron a él. Él no se dejaba operar, lloraba y lloraba. Y justito vino la mamona y llegó y lo ataron con una goma… Y el monito se quedó quieto y lo empezaron a operar.
Maestra: ¿Y cómo terminó?
Florencia: Que el monito volvió a la casa, a la selva, y listo.
Maestra: Muy bien, ahora escríbanlo.

• Aunque el maestro no escribe, su ayuda está disponible para el niño.

Florencia: Seño, ¿"Había" va con *v* corta?
Maestra: No, con *b* larga.

• El maestro no sólo colabora resolviendo las dudas ortográficas, sino también orientando a los niños ("¿Qué le pasaba al mono?", "¿Qué pasó en el hospital?") para que construyan un texto organizado y comprensible.

Maestra: A ver cómo va eso. Déjenme que lea: "Había una vez un mono que fue al hospital. Le tenían que operar la cabeza". ¿Por qué? ¿Qué tenía?
Florencia: Un problema terrible porque era loco en la selva y rompía árboles, y hacía cualquier cosa en la selva.
Maestra: ¿Tenía un problemita en la cabeza y por eso lo tenían que operar?
Florencia: Ajá.
Maestra: Bueno, entonces, hay que explicar eso, ¿sí? "Le tenían que operar la cabeza porque tenía un problemita."
Florencia escribe.

> Pero no sólo es importante la colaboración entre el maestro y los niños, también es necesario alentar la **colaboración de los niños entre sí**, tanto durante la preparación del contenido del texto como en la tarea de escritura.

Los niños escriben en grupitos:
Mariano: Tiene dientes.
Jimena: Vos dijiste nomás: "Tiene dientes", yo dije: "Tiene dientes filosos".
Mariano: (*Escribe:*) "Tiene dientes filosos". ¿Y qué más?
Favio: Se mete en el agua sucia, en el charco.
Mariano: En el río.
Jimena: (*A la maestra*.) Karina, ¿en el charco se meten los cocodrilos?
Álvaro: ¿No es cierto que no estaban los cocodrilos en el río?
Maestra: Sí, vieron qué le pasó a Tomás por meterse en el agua.
Álvaro: ¿Viste? "Vive en el río."
Maestra: Bueno, un renglón cada uno, ahora que escriba Milton. ¿Qué más podemos poner?

En estas situaciones de colaboración entre los niños es igualmente importante que el

maestro esté disponible para resolver dudas, ayudarlos a organizar la tarea y animarlos a continuar expandiendo el contenido de su texto.

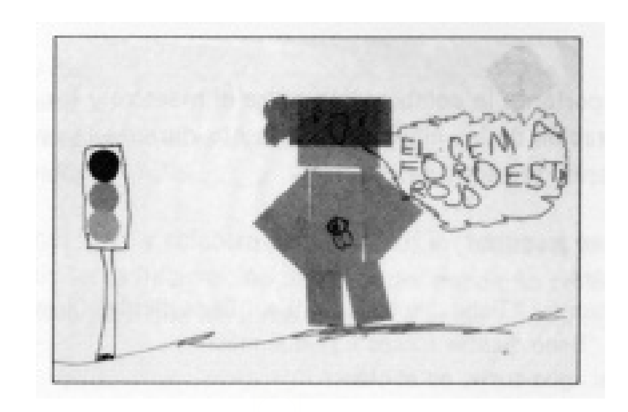
> Otra modalidad de escritura guiada es la **reescritura de algún texto modelo** (cuento, noticia, descripción) que el maestro lee a los niños. La reescritura de textos leídos le facilita al niño la redacción porque el texto ya está *planificado* y *puesto en palabras*. En este caso es el *texto modelo* el que guía el proceso.

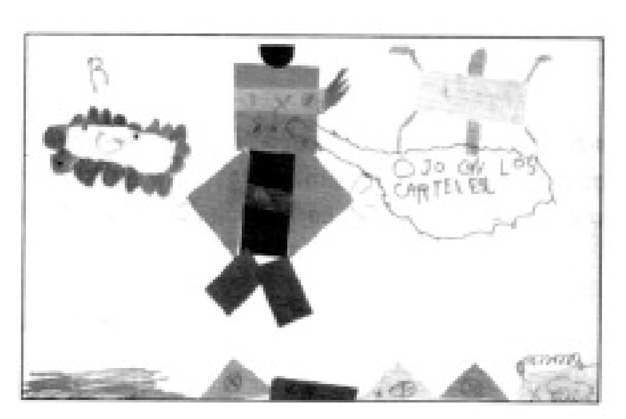
Un niño de primer grado que estaba participando de una experiencia de alfabetización (ECOS)[27] escribe un texto completo luego de escuchar el cuento del pez plateado.
"Un pescado que era platiado y se llamaba Luis e iba a nadar y bio una lonvriz gorda y grande y tenía mucho hambre y fue a comerla y le pego un mordiscon y bio que estava yendo a la superfisie y bio que era un pescador y dijo la procsima ves va a tener mas cuidado."

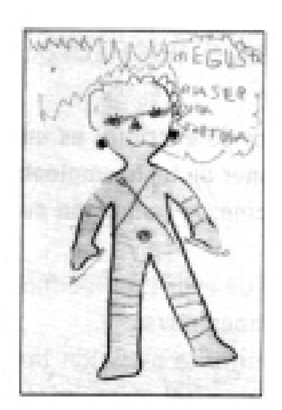
El cuento que fue leído al niño funciona como *una guía* que le permite escribir un texto en el que están presentes todas las partes fundamentales de una narrativa.

Escritura independiente

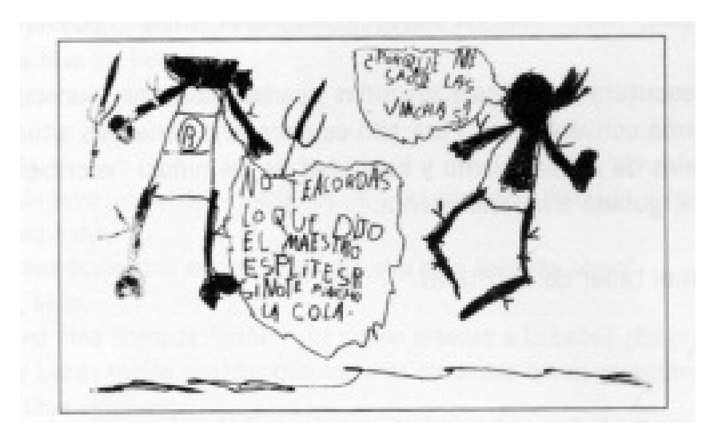
Cuando a los niños se les brinda apoyo para escribir, habrá momentos en que quieran hacerlo en forma independiente. Esta situación no es sólo apropiada para los niños grandes, sino que puede tener lugar también con los más pequeños. En un jardín de infantes que tenía en su biblioteca muchas revistas de historietas, los niños se mostraron entusiasmados por dibujar a sus personajes favoritos o a ellos mismos. Los niños espontáneamente comenzaron a representar las palabras o los pensamientos de los personajes que dibujaban, ubicándolos dentro de los globos que se utilizan convencionalmente en las historietas.[28]







Más adelante, también representaron en forma de historieta diálogos entre dos personajes, como el siguiente:



Pero ni cuando los más pequeños escriben en forma independiente ni cuando lo hacen los más grandes desaparece la ayuda del maestro, quien siempre debe estar disponible para orientarlos, leer y comentar sus escritos, y ayudarlos a resolver sus dudas.

> **Maestra**: A ver, Eli, leemos el cuento que escribiste.
> "Había una vez un alma. El alma era de una hada y el hada era muy buena y bonita en realidad. Ella se llamaba Laura y ella vivia con chicos y los chicos eran buenos y ella vivia en un castillo gigantesco. Y un día ataco un hada mala y se llevo

una niña y el hada buena fue y la salvo y un trueno en el dia de tormenta mato al haba mala y así fueron felisez para siempre."

Maestra: ¡Qué hermoso cuento escribiste! Lo que podés hacer para mejorarlo todavía más es: volvé a leerlo y fijate qué pasa si le sacás un "ella". Fijate si se entiende igual sin necesidad de repetir tanto. ¡Está bárbaro tu cuento!

Cuando los niños y las niñas son acompañados y apoyados en el proceso de aprender a escribir textos, con el tiempo se sienten seguros al elegir un tema, su forma y su audiencia; la escritura no es ya una tarea para la escuela: es un proyecto personal.

El taller de escritura: un espacio de colaboración y aprendizaje

El taller de escritura es un espacio especialmente diseñado para que los niños aprendan a componer un texto empleando los procedimientos que utilizan los escritores expertos: la planificación, la redacción de borradores, la revisión, la corrección, la edición final.

En el taller de escritura los niños y las niñas **aprenden habilidades metacognitivas**:

- al centrar la atención tanto en el contenido como en la forma del texto,
- al pensar sobre la tarea con anticipación,
- al reflexionar sobre el texto durante el proceso mismo de la redacción,
- al evaluar su texto para hacer las correcciones y los cambios necesarios.

Para que los niños y las niñas escriban textos cada vez mejor elaborados, el espacio de taller de escritura tiene que construirse en el aula con cierta frecuencia: en un solo taller los niños no aprenden a escribir textos.

> En el taller de escritura los niños y las niñas pueden participar aun cuando no sepan todavía escribir en forma convencional. Para ello es necesario variar las situaciones en función de los distintos niveles de conocimiento y habilidad de los niños: "escriben lo que decimos", escritura compartida, guiada o independiente.

¿Cómo se trabaja en el taller de escritura?

> La planificación

• Antes de comenzar la tarea, hay que tener claro el objetivo: no es lo mismo escribir una carta a un amigo o al director de la escuela, un cuento o una noticia. También hay que decidir qué contenido vamos a desarrollar en el texto.

En un grupo de primer año de una escuela suburbana, Florencia es ayudada por su maestra a planificar el contenido del cuento que va a escribir.
Florencia: (*Ya escribió sola el comienzo*.) "Había una vez…".
Maestra: Primero contame de qué trata tu cuento.
Florencia: Había una vez una bestia y después había una chica que era muy linda y que se llamaba Luz.
Maestra: Ajá. ¿Y qué pasó?
Florencia: La bestia se enamoró de Luz y después vino un señor y se enamoró de Bestia… de Luz. Y después la Bestia agarró y se peleó con el señor. Y después la bestia eligió… eligió Luz a la bestia. Y el otro se puso furioso y le dijo que le iba a pegar a la bestia.
Maestra: Bueno, entonces, vamos a parar ahí y vamos a ir armándolo. ¿Sí?
Florencia: (*Asiente*.)

• Una vez decidido el contenido del texto, comienza el proceso de elaboración del tema. La intervención del maestro en este proceso dependerá de la situación planteada para organizar la participación de los niños (escriben lo que decimos, escritura compartida, escritura guiada, escritura independiente). La elaboración del tema no consiste sólo en saber sobre qué se va a escribir, sino que también deben planificarse aspectos como:

- ¿por dónde voy a comenzar?
- ¿qué información voy a incluir?
- ¿en qué orden?
- ¿cómo concluyo?

Esta planificación permite que el texto resulte organizado y coherente, en lugar de una acumulación desordenada de datos.

En el taller, un grupo de niños de segundo año comparte con su maestra la escritura de una noticia.
Jimena: Seño, la tía de Nicolás tuvo un bebé.
Maestra: Hace poquitito lo tuvo. Nico, ¿cómo se llama tu tía?
Nicolás: Patricia.
Maestra: Patricia, bueno, podemos armar esta noticia. ¿Cómo podemos llamar a esta noticia?
Jimena: Patricia tuvo un bebé.
Maestra: "Patricia tuvo un bebé". Vamos a escribir. ¿Qué tuvo, nene o nena?
Nicolás: Nena.
María: Una niña.
Maestra: Patricia tuvo un bebé, empezamos primero con eso y después aclaramos.
Jimena: Tuvo una nena.
Maestra: Podemos poner que es una niña. ¿Es una niña llamada cómo?
Nicolás: Anahí, seño.
Maestra: "Es una niña llamada Anahí". ¿La vieron ustedes a la bebé? ¿Es grande o chiquita? ¿Cómo es? Hay bebés recién nacidos que son más chiquitos o más grandotes.
Nadia: Más cortitos.
Maestra: A ver, Nico, vos viste a la bebé, ¿era muy chiquita o más o menos grande?
Nicolás: Chiquitita.
Maestra: Bueno, es una niña llamada Anahí, es chiquitita. ¿Y qué más nos podés contar de ese bebé? ¿Tiene aritos la bebé?
Nicolás: Sí, sí.
Maestra: Entonces podemos poner: "Es una niña llamada Anahí. Es chiquitita y usa aritos". ¿Algo más que podemos contar de la beba, Nicolás?
Nicolás: …
Maestra: ¿Dónde nació? Algunos nacieron acá en el hospital de San Fernando, por ejemplo. Nadia, ¿vos dónde naciste? Contanos.
Nadia: En Misiones.
Maestra: Ella nació en Misiones, no todos nacemos en el mismo lugar. ¿Dónde nació la beba de Patricia? ¿Acá en San Fernando? ¿Vos te acordás dónde nació?
Nicolás: En el hospital.
Maestra: ¿En el hospital de acá? ¿En qué hospital?
Nicolás: En el de acá.

Maestra: Nació en San Fernando. ¿Algo más que tengamos que poner?

Los segmentos resaltados indican orientaciones de la maestra para ayudar a los niños a generar información y ordenarla ("…empezamos primero con esto y después aclaramos… y ¿qué más nos podés contar…?"). Cuando a los niños no se les ocurre qué otros datos pueden incluirse en la noticia, la maestra los ayuda haciendo preguntas más específicas: "¿Es grande o chiquita?" "¿Tiene aritos?" "¿Dónde nació?", etc.

• En el proceso de planificación al maestro puede también ayudar a los niños a describir con mayor detalle los personajes de un cuento.

La maestra pide a Florencia que describa al personaje, la bestia, y completan la presentación del protagonista.

Florencia: Era todo marrón. (*Con gestos indica que era peludo*.)

Maestra: ¿Era feo?

Florencia: Sí, era refeo. Tenía dientes por acá.

Maestra: Ah… ¿Y Luz se enamora igual de él?

Florencia: Sí.

Maestra: Ah…, bueno. ¿Entonces sería: "Había una vez una bestia fea con grandes dientes" para que todos sepan?

> La importancia de escribir borradores

En primer lugar, es importante que los niños tomen conciencia de la necesidad de escribir borradores. En un grupo de plurigrado de un centro de apoyo escolar ubicado en un barrio suburbano, la maestra trae una narración de experiencia personal escrita por ella y la lee a los niños con el objeto de que éstos comprendan que *todos* escribimos borradores para ser corregidos.

Maestra: Eso que quería contarles a ustedes lo anoté para poder acordarme y decir así. Empiezo: "En las vacaciones me fui a Mar del Plata. El guarda me pidió el boleto y yo no lo encontraba. Lo busqué y lo busqué, pero no aparecía. Melisa me dijo que tenía que estar en la campera, pero no lo encontré. Entonces el guarda me hizo pagar una multa y me gasté casi toda la plata que tenía para las vacaciones".

Jimena: ¿Y cuánto era?

Maestra: Me hizo pagar como cien pesos de multa. Les leo de nuevo esa parte. Dice: "El guarda me pidió el boleto y yo no lo encontraba. Lo busqué y lo busqué, pero no aparecía. Melisa me dijo que tenía que estar en la campera…".
Sonia: ¿Quién era Melisa?
Maestra: Ah, Sonia dijo algo muy importante, dijo: "¿Quién es Melisa?". Es una pregunta muy interesante. Me olvidé de poner quién era Melisa y Sonia se dio cuenta, por suerte. ¿Saben quién es Melisa?
Mariana: Tu hermana.
Maestra: No, es mi amiga, Melisa. Entonces, ¿cómo voy a poner, a ver?
Sonia: Mi amiga…
Maestra: Entonces acá agrego: "Mi amiga Melisa me dijo…".

Los niños advierten que siempre existe el riesgo de un olvido o una equivocación, y que un texto que parece completo puede necesitar agregados o correcciones. De modo que la primera versión que se escribe de un texto es siempre un borrador. Luego de hacer otras correcciones, la maestra recapitula explícitamente para qué sirve el borrador.

Maestra: Yo pensé que había escrito todo lo que les quería contar, pero me había olvidado de anotar algunas cosas. Me había olvidado de anotar que viajaba en tren, me había olvidado de contar quién era Melisa, me había olvidado de contar que después pude viajar tranquila. Eso lo hacen todas las personas que quieren escribir, como me pasó a mí, que yo corregí, escribí, taché y escribí cosas que me había olvidado. Algunas cosas me dijeron ustedes y otras me di cuenta yo. Por ejemplo, si vos escribís una carta, la leés y te decís: "Me olvidé de tal cosa", lo anotás y le ponés otra palabrita. Eso lo corregís y lo pasás en limpio. Eso se llama borrador. ¿Por qué lo llamamos borrador? Porque yo no lo voy a dejar así tachado, ¿queda bien?
Jimena: No…
Maestra: No, está tachado. Ahora que yo no voy a agregar nada más porque está bárbaro, lo voy a pasar en limpio, todo clarito, sin tachones, así ustedes pueden leer la historia que les conté.

El borrador no es solamente un recurso para principiantes, sino un procedimiento que utilizan los escritores expertos.

Maestra: ¿Saben?, lo que a mí me pasó también les sucede a los escritores.
Mariano: ¿Qué?
Maestra: Esto también les pasa a los escritores. Los escritores escriben en un borrador, después tachan si se equivocan, agregan cosas que les parece que les falta. Yo tengo el borrador de una escritora que les voy a leer.

La maestra, al presentarse ella misma como escritora y poner también el ejemplo de otros escritores, está proporcionando un modelo del proceso: le sucedió algo que quiso compartir con otros y escribió un borrador. Tanto la actitud positiva hacia la escritura como la aceptación de que todos nos podemos equivocar alienta a los niños a escribir porque les quita el temor al fracaso.

> La redacción de borradores

Aunque los niños hayan planificado cuidadosamente el texto, en el momento de la redacción tienen que ir recordándolo, al mismo tiempo que lo ponen por escrito; de ahí que la redacción sea el momento del proceso en el que los niños tienen que atender una mayor cantidad de aspectos.

• Al redactar, es necesario ir marcando el formato del texto que se va a escribir. Por ejemplo, si se trata de un cuento hay que poner: "Había una vez", "un día"; si es una carta, hay que poner el destinatario y dos puntos.

La maestra colabora con Florencia para que ésta señale el formato narrativo mediante la frase-fórmula *un día*.
Florencia: Y una chica que se llamaba Luz.
Maestra: ¿Así lo ponemos o ponemos "Un día conoció a una chica que se llamaba Luz"?
Florencia: "Un día conoció a una chica que se llamaba Luz." (*Escribe y se autodicta*.) ¿La de *casa*?
Maestra: La de *casa*, sí.
Florencia: (*Se autodicta:*) Co… no… ció…
Maestra: "Un día conoció a una chica…".

• Puede ocurrir que a los niños pequeños la escritura de palabras les demande un gran esfuerzo, les haga olvidar partes del texto que habían elaborado. El maestro o un

compañero que va leyendo y revisando el texto mientras que el niño lo escribe puede ir recordándole la información.

Florencia continúa escribiendo ayudada por su maestra.

Florencia: (*Se autodicta*:) …ch ch chi… ca… chica.

Maestra: Muy bien, "chica". "Y se enamoró."

Florencia: y s ss se ena… Ah no, no …y se namo… mo… rrró.

Maestra: ¿Sabés qué nos olvidamos? No pusimos que la chica se llamaba Luz. (*Lee:*) "Había una vez una bestia fea con grandes dientes. Un día conoció a una chica y se enamoró." ¿Y ahora cómo lo querés poner?

Florencia: "La chica se llamaba Luz".

Maestra: "La chica se llamaba Luz". Muy bien. ¿Y ahora? Vos pusiste: "Había una bestia fea. Un día conoció a una chica y se enamoró. La chica se llamaba Luz".

A la niña le resulta difícil recordar el texto que va a escribir por el esfuerzo que le demanda la escritura que realiza recurriendo al autodictado. Cuando Florencia se pierde y se olvida porque escribe lentamente, la maestra repite los fragmentos del texto y recuerda a la niña la palabra que tiene que escribir, proporcionándole un andamiaje para que no se pierda el hilo narrativo de la historia.

• El maestro hace señalamientos explícitos sobre distintos aspectos: ortográficos, notacionales y discursivos.

Maestra: (*Lee:*) "Y se enamoró también de Luz". Muy bien. Entonces, ¿qué pasó? ¿Qué pasó entre el hombre y la bestia?

Florencia: El hombre odiaba a la bestia, entonces el hombre le hizo una trampa para enfermar a la bestia. Y la bestia se enfermó y se sentía muy mal.

Maestra: Ajá. Entonces ponemos un punto porque vamos a decir otra cosa: "El hombre le hizo una trampa a la bestia".

Florencia: El hommm mm. (*Pega un golpe en la mesa*.)

Maestra: ¿Qué te pasa, mi amor?

Florencia: Porque hice una *a* en vez de una *o*.

Maestra: Y bueno, arreglalo. No es tan difícil.

Florencia: No sé arreglar.

Maestra: Sí que sabés arreglar. Hacele la patita… hacé algo para que se arregle. Vamos, dale. A ver, mi amor. "El", "El" con mayúscula porque empieza otra ora-

ción "…hombre…" (*La maestra completa "hombre"*.) Ahí está, te escribí "hombre". Seguí vos. "El hombre le hizo…"
Florencia: …le le hi iizo…

> La revisión y la corrección
Mientras se elabora el tema o se escribe el borrador ya pueden realizarse algunos ajustes en el texto. Pero la revisión más atenta comienza cuando concluye la escritura del borrador: ahora el niño y el maestro, mientras leen el texto, van a prestar atención para detectar posibles errores y proponer correcciones.

• Uno de los problemas más comunes en los textos de los niños es la omisión de información importante para que el texto se comprenda con claridad.

Maestra: Vamos a corregir entre todos. Yo voy a leer la historia de Mariano y ustedes me van a decir si quieren agregar algo. "Un día mi papá me compró una máscara y se hizo de noche y me fui a la cama con mi hermanita. Mi hermanita pensaba que era el pelo y era el bigote." Acá no te entiendo. ¿Era el bigote de tu papá?
Mariano: De la máscara.
Maestra: Ah, entonces poné "el bigote de la máscara". ¿Era la máscara esa que tiene anteojos, nariz y bigotes?
Mariano: Sí.
Maestra: Entonces lo ponemos acá, ¿querés? Te lo pongo yo: "Un día mi papá me compró una máscara con bigotes…".
Mediante un señalamiento como el que hace la maestra ("Acá no te entiendo") los niños comprenden que la omisión de información perjudica la comprensión del texto: lo que *quisieron decir* no queda claro para el lector.

• Además de omisiones que dificultan la comprensión, hay omisiones relacionadas con la clase de texto que se está escribiendo. Cada clase tiene un formato particular que hay que conocer y respetar. Este formato incluye, en primer lugar, la distribución del texto en la página, por ejemplo, la ubicación de la fecha en las cartas o la separación en versos de las coplas y poesías. Incluye, además, la presencia de partes obligatorias del texto, como el título en noticias y cuentos.

En esta situación de taller se trabaja sobre la omisión el título.
Maestra: Esto es una historia. ¿Qué le falta a esta historia?
Sonia: Nada.
Álvaro: El dibujo.
Maestra: Ah, muy bien, falta el dibujo. ¿Y qué más, acá? (*Señala la parte superior del texto.*)
Ayelén: El nombre.
Maestra: Sí, el título. ¿Qué título le podemos poner a esta historia que yo les conté?
Mariano: "Las vacaciones de Karina".
Maestra: Me gustó. ¿Les gustó o no? Mariano dijo: "Las vacaciones de Karina". ¿Alguien más tiene una propuesta?
Mariano: "Las vacaciones de Karina y Melisa".
Maestra: ¿Alguna otra propuesta para el título? Nadia, ¿vos?
Nadia: "Las vacaciones desde Mar del Plata".
Maestra: Tendría que ser "Las vacaciones en Mar del Plata". Bueno, lo que vamos a hacer es votar, ¿les parece?

• Además de omisiones, que requieren completar el texto, añadir datos, los niños suelen producir otro tipo de errores que necesitan una revisión: comienzan a narrar en pasado, pero luego continúan en presente. Esto se debe a que, en la narración oral, inserta en un diálogo, generalmente se alterna entre el pasado y el presente, y es habitual que trasladen este estilo a la escritura.

En el proceso de revisión del texto, la corrección de la maestra llama la atención de los niños sobre una característica de la narración escrita: debe mantenerse el tiempo pasado a lo largo de todo el relato.
Maestra: Vamos a ver cómo quedó ésta. "Mi hermano se levantó de la cama a la noche para tomar agua." Muy bien. "Mi papá se levanta de la cama, se esconde atrás de la puerta y sale del escondite y lo asusta." "Se levanta", ¿tu papá se levanta ahora de la cama? ¿Se está levantando ahora tu papá?
María: No, mi papá…
Maestra: Les leo de nuevo. "Mi hermano se levantó de la cama a la noche para tomar agua. Mi papá…"
María: …se levantó.

• Otro problema típico en las primeras narraciones de los niños es la dificultad para mantener la persona narrativa elegida. Una vez tomada la decisión de narrar en primera persona (yo) o en tercera persona (él/ella), ésta no debe variar. Si hay cambios, se altera la interpretación del texto.

Maestra: Acá, atención, que hay un montón de cosas para cambiar. "Sabrina a la noche me fui a la cocina". ¿Está bien escrito así? "Sabrina a la noche…"
Ayelén: "…me fui a la cocina".
María: "Se fue".
Maestra: Muy bien, María. "Se fue". Perfecto. "Se fue…".
Ayelén: "…a la cocina."
Maestra: Entonces "me fui" lo tachamos y queda: "Se fue a la cocina". ¿Ves que te faltaba arreglar una cosita? A ver acá. "Y mi hermano me asustó."
María: Y mi hermano me asustó.
Maestra: Si yo leo "Sabrina se fue a la cocina de noche y mi hermano me asustó", ¿está bien puesto "mi hermano me asustó"?
María: No.
Sonia: El hermano de Sabrina.
Maestra: Eso: "Y el hermano la asustó".
¿A quién se refieren las palabras *mi* y *me*? La intención de la niña fue que se refirieran a "Sabrina", pero tal como está construido el texto, ningún lector daría esta interpretación. La maestra la ayuda a señalar la referencia del modo apropiado.

Los escritores deben convertirse en lectores críticos de sus propios textos. Una manera de alcanzar este objetivo es hacer que los niños realicen la revisión entre ellos, leyéndose sus textos mutuamente.

> La última prueba de la corrección es la edición

Una vez que el texto está corregido, hay que pasarlo en limpio para que otros puedan leerlo con facilidad.

Una maestra de primer ciclo de una escuela de un barrio suburbano explica a los niños esta etapa del proceso refiriéndose a un cuento de Graciela Montes leído en clase.
Maestra: Entonces Graciela hizo el borrador. Una vez que corrigió todo, lo volvió

a pasar en limpio en una hojita relinda, todo a máquina. Otro señor se encargó de dibujarlo y después salió el libro. ¿Saben cómo se hizo esto? Cuando el libro está terminado, se dice que está editado.

Nicolás: Terminado.

Maestra: Claro, quiere decir que está terminado. Los martes nos vamos a dedicar a esto: armar un cuento o una historia, corregir todo lo que haga falta corregir, agregar, tachar, para que nos quede una historia bien linda. Y con eso armamos un libro de todos los cuentos que a ustedes se les hayan ocurrido durante el año.

Mariano: Pero alguien tiene que dibujar.

Maestra: Sí, algunos se van a dedicar a dibujar. Pero primero hacemos el borrador, vemos si hay que agregar algo o cambiar algo como hicimos hoy. Después de haber hecho todo, ahí pasamos en limpio y está terminado o editado.

Las miniclases sobre aspectos específicos

Durante el proceso de escritura pueden surgir espontáneamente muchas dificultades o problemas. Además de tratar los temas cuando aparecen, es importante que **el maestro no deje la enseñanza librada al azar**. Puede planificar situaciones que den lugar a clases breves dentro del taller para trabajar sobre un problema determinado y sistematizar de este modo la enseñanza.

> Las miniclases comprenden algún aspecto determinado; por ejemplo, el uso de los signos de puntuación, interrogación y exclamación, de mayúsculas de nexos o conectores; cómo encontrar un título apropiado; las convenciones para escribir diálogos; el uso de diferentes verbos de decir. Distintos tipos de texto pueden dar lugar a distintas miniclases. Por ejemplo, la escritura de cuentos puede dar lugar a una miniclase sobre títulos y la escritura de diálogos, miniclases sobre verbos de decir y sobre signos de puntuación. Las miniclases pueden tener lugar tanto durante la redacción de los textos como en la corrección.

Para enseñar aspectos notacionales (signos de interrogación y exclamación y las convenciones del diálogo) en un grupo de tercer año de EGB, la maestra propone a los niños leer “Blancanieves” y recrear el cuento inventando el diálogo entre los personajes.

Maestra: Bueno, hoy vamos a escribir los diálogos, así este fin de semana se los llevan a su casa y le dicen a la mamá o al papá o al hermano o al tío o al vecino que los ayude a practicar el diálogo para que cuando venga el profesor de teatro, el martes, ustedes sepan la letra.

Jimena: Sí, vamos a actuar como la madrastra y el espejito.

Maestra: Bueno, pero antes de empezar quiero que estemos atentos a algunas cosas cuando escribamos el diálogo. Primero, ¿qué tenemos que poner para indicar que un personaje comienza a hablar?

Mariano: Rayita.

Maestra: Claro, muy bien. A la rayita la llamamos guión e indica que vamos a escribir lo que el personaje dice. Y cuando el personaje está muy enojado nos podemos dar cuenta porque…

Nicolás: Los palitos, los palitos.

Maestra: Nicolás habla de los signos de exclamación que son como dos palitos. Se llaman *de exclamación* porque cuando alguien grita, exclama. ¿Y estos signos para qué son? (*Escribe en el pizarrón los signos de interrogación*.) ¿Alguien sabe?

Nadia: Son para pregunta.

Maestra: Claro, muy bien. Cuando escribimos tenemos que marcar que es una pregunta porque no escuchamos a la persona hablando y diciéndola como pregunta. Bueno, escribimos. ¿Qué decía la madrastra?

Sonia: Yo escribo. "Espejito, espejito, ¿quién es la mujer más linda de todas?"

Maestra: A ver, "quién". ¿Qué tenés que poner? Estás escribiendo una pregunta…

María: Los de pregunta.

Maestra: Sí, los signos de pregunta.

Sonia: ¿Y qué contesta el espejo?

Jimena: Poné el guión.

Maestra: ¿Y cómo reaccionó la madrastra?

Sonia: Se enojó más, gritó: "No puede ser, no, no, no quiero".

Maestra: Sí, está muy enojada, grita. Entonces ponemos los signos de exclamación.

> La revisión y la corrección dan lugar, precisamente por el objetivo que tienen, a miniclases de todo tipo: cuando se expande un texto o se acorta, se reescriben fragmentos confusos, se integra y relaciona la información mediante conectores y se hacen señalamientos sobre la ortografía, el léxico, la organización de la información. Si la maestra lee algunos de los borradores de los chicos antes de corregirlos

entre todos, puede pensar y planear miniclases para tratar problemas específicos.
Los nexos o conectores pueden dar lugar a miniclases. Los conectores son palabras o expresiones que marcan la relación de una palabra, oración o fragmento con la información anterior o siguiente: relaciones temporales, de consecuencia, causa, ejemplificación, oposición, orden, unión, etc.
En general los niños utilizan con mucha frecuencia el conector *y*. En un principio la revisión puede concentrarse en los conectores más simples: *pero, como, cuando, porque, ya que*; luego se irán incorporando otros más complejos: *aunque, sin embargo, por esa razón, en conclusión, del mismo modo, un tiempo después*, etc.

Darío, un niño de tercer año de EGB, había escrito el borrador de un relato de experiencia personal y, al leerlo, la maestra consideró que la revisión podía dar lugar a una miniclase.
Maestra: Yo traje en un afiche una historia que escribió Darío que está bárbara. Pero me gustaría que entre todos la mejoráramos todavía más. La leo. Voy a señalarles las palabras así siguen la lectura: "Yo fui a la casa de mi madrina y el hijo y yo peleábamos y estábamos jugando ahí y rompimos un florero y entonces lo armamos otra vez, y quedó un agujero, entonces lo dejamos ahí y nos fuimos a jugar. Me quedé a comer ahí y yo estaba comiendo y se me cayó el plato y mi madrina no me retó". A ver, ¿qué les parece que habría que mejorar en este texto?
María: "Y, y, y, y, y".
Maestra: Claro. Muy bien, María. Ella dice que hay muchos *y* en este texto. ¿Qué podemos hacer?
Mariano: Poné punto.
Maestra: Claro, cuando se termina una idea se puede poner un punto. Leamos de nuevo y pongamos punto.
Entre todos ponen algunos puntos al texto.
Maestra: Además de los puntos, cuando yo la leía, me pareció que en algunas partes podemos cambiar el *y* por otras palabras que aparte de unir quieran decir algo más. Por ejemplo, Darío escribió que armaron el florero y quedó un agujero. Ahí sería mejor poner *pero*, porque aunque trataron de arreglar el problema no pudieron. Miren cómo queda: "Rompimos el florero y entonces lo armamos otra vez, pero quedó un agujero". Miremos todos juntos si hay otra *y* que podamos cambiar por alguna otra palabra.

Durante el trabajo de todos los días y en el espacio de taller, la posibilidad de alternar situaciones con diferente nivel de participación de los niños permite que el andamiaje del maestro apoye el diálogo de los niños y las niñas con sus textos, cuando los planifican, redactan y corrigen.

Para trabajar entre compañeros

Algunas sugerencias

1 Con otros maestros pueden redactar un mensaje para los niños invitándolos a escribir juntos experiencias, noticias, cuentos y otros textos.

2 Pueden analizar junto con compañeros las guías de trabajo para ver qué situación general de escritura (escriben lo que decimos, escritura compartida, escritura guiada y escritura independiente) es más adecuada en cada actividad según el nivel de los niños.

3 Los maestros pueden explorar los conocimientos que los niños tienen sobre los distintos tipos de texto pidiéndoles que les escriban un mensaje, una carta o un cuento.

4 Con otros maestros, pueden revisar los borradores que han escrito con los niños para analizar juntos si es necesario hacer correcciones:
- por omisiones de contenido,
- por omisiones de formato del tipo de texto (por ejemplo, falta el encabezamiento en una carta),
- por ausencia de consistencia en el tiempo verbal,
- por ausencia de consistencia en la persona narrativa,
- para integrar la información mediante conectivos,
- para emplear adecuadamente los signos de puntuación,
- de errores de ortografía.

5 Pueden leer a otros maestros textos breves que han escrito y quieran compartir y corregir con los niños para que éstos reconozcan que, como todos los escritores, revisan y corrigen sus textos.

6 Junto con otros maestros pueden planificar *miniclases* para practicar con los niños el uso de signos de puntuación, mayúsculas, la elección del título.

7 Con otros maestros, pueden evaluar el progreso de los niños analizando su participación en situaciones de escritura y los textos que producen.

NOTAS

1. Este intercambio y los otros referidos a las comunidades collas fueron registrados en una investigación realizada en el marco del programa Yachay de la fundación OCLADE que se presenta en el libro compilado por A. M. Borzone de Manrique y C. R. Rosemberg Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas…, Buenos Aires, Aique, 2000.

2. Vygotsky, en su libro Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964, planteó la incidencia de la interacción social en el desarrollo lingüístico y cognitivo y la interdependencia entre ambos desarrollos.

3. Barbara Rogoff analiza en el marco de la comunidad maya de Guatemala cómo la cultura sesga el desarrollo cognitivo. Aprendices del pensamiento…, Barcelona, Paidós, 1993.

4. Marta Tomé, comunicación personal. Un tratamiento en profundidad sobre la problemática de las lenguas aborígenes y la escuela puede encontrarse en A. Gerzenstein, L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio, C. Messineo, Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

5. Las aventuras de Ernestina (C. R. Rosemberg, A. M. Borzone de Manrique y E. Flores) fue elaborado sobre la base de datos de una investigación realizada en el marco del programa Yachay de OCLADE y con el financiamiento del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

6. Éste y los otros ejemplos registrados en las comunidades collas fueron tomados del libro Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas, compilado por A. M. Borzone de Manrique y C. R. Rosemberg, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

7. El concepto de zona de desarrollo potencial fue desarrollado por L. S. Vygotsky, cuyos libros más importantes son Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Lautaro, 1964, y El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Grijalbo, 1979.

8. La noción de andamiaje fue desarrollada por Bruner; entre sus libros más importantes se encuentra El habla del niño, Barcelona, Paidós, 1986.

9. La noción de participación guiada fue desarrollada por Rogoff en Aprendices del pensamiento…, Barcelona, Paidós, 1993.

10. Esta definición de alfabetización ha sido desarrollada en el marco del proyecto Alfabetización Intercultural para Niños de Sectores Urbanos y Rurales Pobres, de A. M. Borzone de Manrique, C. R. Rosemberg y B. Diuk, CONICET.

11. La subordinación refiere a un elemento que depende de otro y que completa su significado; por ejemplo: Si María no aprueba el examen, no podrá pasar de año. La nominalización permite tratar los verbos de proceso o los atributos como cosas que pueden ser modificadas o definidas. Por ejemplo, el verbo de proceso enseñar, que se usa en María enseña a escribir a Pedro, puede ser nominalizado en la enseñanza de la escritura y llevado desde lo específico y concreto de la acción a un concepto general y abstracto.

12. El título de este apartado está inspirado en el trabajo de J. Bruner, "Learning how to do things with words", en Bruner y Garton (comps.) Human Growth and Development, Oxford, Oxford University Press.

13. Éste y otros ejemplos de usos del lenguaje por niños de las comunidades collas han sido tomados del libro compilado por A. M. Borzone de Manrique y C. R. Rosemberg Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas…, Buenos Aires, Aique, 2000.

14. Los relatos de experiencias personales fueron estudiados por W. Labov en su trabajo "The transformation of experiencie in narrative discourse", en Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

15. Las partes fundamentales del cuento tal como se presentan en este módulo fueron desarrolladas en la gramática del cuento de Stein y Glenn "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), New directions in discourse processing, Norwood, Ablex, 1979.

16. Esta forma de comprender el proceso de alfabetización mediante las categorías de escritu-

ra, el sistema de escritura y el lenguaje escrito fue empleada por A. M. Borzone de Manrique en su libro Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

17. La idea de que el lenguaje es como un vidrio es de A. Luria, Conciencia y lenguaje, Madrid, Pablo del Río, 1980.

18. Los primeros en emplear los términos conversaciones exploratorias y en colaboración para aludir y caracterizar este patrón de interacción que da lugar al aprendizaje fueron Joan Tough en sus libros El lenguaje oral en la escuela, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987, y Lenguaje, conversación y educación, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989; y Gordon Wells en su libro Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1986.

19. Las categorías que se presentan en este apartado y en los siguientes fueron tomadas de la tesis doctoral La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso, de Celia Renata Rosemberg, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2002.

20. En el libro de Donald Graves Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción (Buenos Aires, Aique, 1992) se tratan la entrevista y otros tipos de textos orales que son una preparación para la alfabetización desde una perspectiva similar a la de este módulo.

21. La idea de que el lenguaje es como un vidrio es atribuida a Luria por J. Downing (1979) Reading and Reasoning, Nueva York, Springer-Vergal, 1979.

22. El concepto de conciencia fonológica fue desarrollado por I. Liberman, D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en Journal of Experimental Child Psychology 18, 1974, pp. 201-212. Los primeros trabajos que estudiaron la relación entre conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura y la escritura en español fueron realizados por la Dra. Ana María Borzone de Manrique y su equipo y fueron publicados en A. M. Borzone de Manrique y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en Lectura y vida 5, 1983, pp. 4-13. En la actualidad esta línea de investigación e intervención tiene un gran desarrollo en España. Entre los trabajos más importantes pueden citarse los de S. Defior Citoler, "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en Infancia y aprendizaje 67-68, 1994, pp.91-113.

23. Este modelo de lectura es el que plantea M. J. Adams en Beginning to Read, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

24. El proceso de recodificación fonológica fue planteado por L. C. Ehri, "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal y P. D. Jackson (eds.), Handbook of

Reading Research vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

25. Estas actividades fueron propuestas por Elkonin en el capítulo de la URSS del libro de Downing Comparative Reading, Nueva York, Macmillan, 1973.

26. La teoría de la redacción como proceso cognitivo fue desarrollada por L. Flowers y J. Hazes en Textos en contextos, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

27. Programa ECOS (1992). Borzone de Manrique y Marro, Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica, Buenos Aires, Kapelusz, 1990. En este libro se presentan los lineamientos generales del proceso de alfabetización que se desarrollan en estos módulos.

28. Esta experiencia de alfabetización en jardín se presenta en el libro de Ana María Borzone de Manrique, Leer y escribir a los 5, Buenos Aires, Aique, 1994.

Bibliografía general

Adams, M. J., *Beginning to Read*, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, 1990.

Borzone de Manrique, A. M., *Leer y escribir a los 5*, Buenos Aires, Aique, 1994.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg, *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. Rosemberg (comp.), *Leer y escribir entre dos culturas: el caso de las comunidades collas del noroeste argentino*, Buenos Aires, Aique, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y S. Gramigna, "La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado", en *Lectura y vida 5*, 1983, pp. 4-13.

Borzone de Manrique, A. M., C. Rosemberg y E. Flores, *Las aventuras de Ernestina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (con la colaboración de B. Diuk y F. Yausaz), *Las aventuras de Tomás*, Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar - CONICET, Fundación Arcor, Fundación Antorchas, 1997.

Borzone de Manrique, A. M. y C. R. Rosemberg (comp.), *Alfabetización y fracaso. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas*, Buenos Aires, OCLADE, Van Leer, CONICET, 2000.

Borzone de Manrique, A. M. y Marro, *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1990.

Bruner, J., *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.

—, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988.

Cassany, D., *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

—, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Condemarín, M., *Lectura temprana*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1989.

Defior Citoler, S., "La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura", en *Infancia y aprendizaje* 67-68, 1994, pp. 91-113.

Downing, J., *Reading and Reasoning*, Nueva York, Springer-Verlag, 1979.

Ehri, L. C., "Development of the ability to read words", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P D. Jackson (eds.), *Handbook of Reading Research* vol. 2, Nueva York, Longman, 1991.

Elkonin, "URSS", en J. Downing, *Comparative Reading*, Nueva York, Macmillan, 1973.

Flowers, L. y J. Hayes, *Textos en contextos*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 1996.

Garton, A. y C. Pratt, *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Madrid, Paidós, 1991.

Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio y C. Messineo, *Contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 1998.

Graves, D., *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*, Buenos Aires, Aique, 1992.

Labov, W., "The transformation of experience in narrative discourse", en *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1972.

Liberman, I., D. Shankweiler, F. Fisher y B. Carte, "Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child", en *Journal of Experimental Child Psychology* 18, 1974, pp. 201-212.

Luria, A., *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Pablo del Río, 1980.

Moll, L. (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Rogoff, B., *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.

Rosemberg, C. R., *La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*, Tesis de Doctorado. Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2002.

Sánchez, E., *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires, Santillana, 1995.

Stein y Glenn, "An analysis of story comprehension", en R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*, Norwood, Ablex, 1979.

Tough, J., *El lenguaje oral en la escuela*, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1987.

—, *Lenguaje, conversación y educación*, Barcelona, Aprendizaje Visor, 1989.

Vygotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lautaro, 1964.

—, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.

Wells, G., *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia, 1986.